التعليم العالى فى مصر:
خريطة الواقع واستشراف المستقبل

أعمال المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية

١٤ - ١٧ فبراير ٢٠٠٥

إبراهيم البيومي غانم
أحمد زايد
أسامة أحمد مجاهد
السيد عبد المطلب غانم
إلهام عبد الحميد
أميمة عبود
جلال البنداري
حسن عيسى
حسن وجيه
رجاء سليم
رضوى صلاح
زينب سليم

عمرو عزت سلامة
سعيد إسماعيل على
سلمى البكرى
سمير عبد الوهاب
سيف الدين عبد الفتاح
شادية عبد الحليم
صلاح سالم زرنوقة
طارق البشرى
عبد الخبير عطا
عبد الله شحاتة
عطية شاهين
على ليلة

عماد صيام
عمرو دراج
محمد زكى عويس
محمد شبانة
محمود شوق
مصطفى كامل السيد
معتز بالله عبد الفتاح
منير بدوى
نادر فرجانى
نادية محمود مصطفى
ناهد عز الدين
يونان لبيب رزق

إعداد وتقديم
سيف الدين عبد الفتاح

مراجعة وتحرير
أسامة أحمد مجاهد

المجلد الأول ٢٠٠٦

الآراء الواردة في هذا الكتاب تعبر عن وجهة نظر المؤلفين
ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المركز

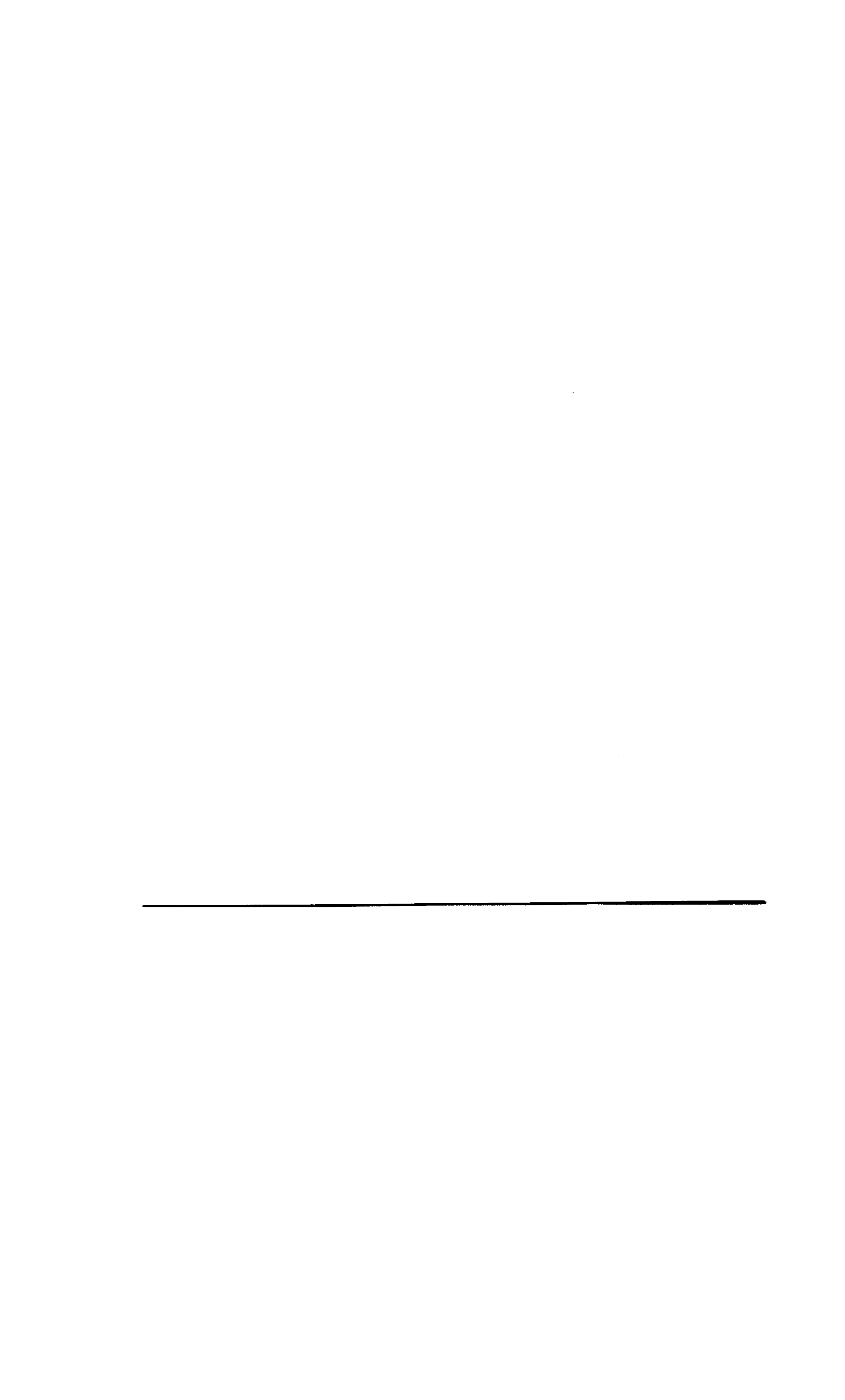
الطبعة الأولى ٢٠٠٦

تليفون: ٥٦٨٠٩٩٨ - ٥٦٧٦٩٥١ فاكس: ٥٦٨٠٩٩٨ - ٥٧٠٣٧٦٩
٥٦٧٦٤٨٦ - ٥٧٠٣٧٦٩
E-mail: cen_cprs@yahoo.com
info@cprs- Egypt.org
Website:www.cprs-Egypt.org

التعليم العالي في مصر

خريطة الواقع واستشراف المستقبل

٢٠٠٦



المحتويات

المحور الثانى : صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالى

(المؤسسات، مضمون السياسات وصياغتها، عمليات التنفيذ، التقويم)

محتويات المجلد الثانى

المحور الثالث: التعليم العالى

(التحديات، التقويم، المستقبل)

مقدمة:

يعد مفهوم "الجامعة" من المفاهيم المحورية، وهو يحمل فى مكنونه معاني الوظيفة التـى تؤديها الجامعة، والدور الذى تضطلع به، والرسالة التى تحملها؛ فالجامعة قبل أن تكون بنياناً هى مؤسسة تعليمية ومركز بحثى، ومنارة تعكس مستوى حضارياً تدعو لتقدمه ورقيه، يكون دائم الحركة والفعل والفاعلية. والجامعة بهذا الاعتبار نظام يتسم بالحركية والتطـور، وهـى كل متفاعل "العناصر" -نظام أو منظومة System- بما يشكل كياناً من الجزئيات المتفاعلة.

إن الجامعة مجتمع بشرى تنطبق عليه قواعد التفاعل الاجتماعي التـى تحكـم السـلوك والعلاقات فى المجتمعات، وفى هذا المقام يمكن اعتبار التعليم العـالي والجـامعي منظومـة فرعية ضمن منظومات مجتمعية أكبر كان من الضروري الوعي بحركتها، باعتبار أن هـذه الحركة تشكل فى جملة اتجاهاتها ما يمكن تسميته "اعتبارات حاكمة "، فهى قوى فاعلة، وهى "مناخ" يتنفس فى كنفه المجتمع التعليمي العالي. والجامعة بهذا الاعتبار تشكل نسـيج الحيـاة الجامعية معرفياً ووجدانياً، وتعلم القيم والاتجاهات، إذ يصبح من المحـتم أن يترافـق هـذا المستوى من التعليم مع جملة سياقات الحياة الجامعية، يبث القيم الموجهة ويؤسس الاتجاهات المعنية ويكسب الميول الدافعة، حيث تتلاحم عناصر التعليم الجـامعي ويشـد بعضـها أزر بعض فى وحدة فعّالة تكشف عن مجهول المعرفة، وتنشئ مهارة العمل، وتنقل الإنسان، فرداً أو جماعة، نقلات نوعية لحياة أفضل...، وعلى هذا تشكل الحياة الجامعية السياق الإنسـاني والاجتماعي لهذا العمل، بحيث يمكن لنا أن نقول إن الحياة الجامعية تنسج خيـوط الوشـائج والروابط المعنوية التى تمتد بين جميع الأفراد الذين يعملون فى الجامعة، وتشكل منهم نسيجاً حياً ينبض بالحركة والنشاط والفاعلية، فإذا كانت هذه الخيوط قوية متينة، كان نسـيج العمـل متماسكاً ويزخر بالفاعلية، أما إذا كانت واهية ضعيفة، تمزق نسيج العمل وخبت فاعليته.

وتنعكس آثار الحياة الجامعية على سلوك أفراد وجزيئـات المنظومـة الجامعيـة نحـو بعضهم البعض، ومع أنفسهم، وتجاه المجتمع، من خلال نسق القيم والاتجاهات والمـدركات الذى يحكم العمل ويوجهه، ويشكل كل ذلك ما يمكن تسميته بالهوية الجامعية*.

ومن هنا، وجب أن يُستلهم معنى (الجامعية) فى (جامعيتها) لأبناء الوطن، والجامعيـة لقضاياه، وجامعيتها للهمم والطاقات الفاعلة، ولابد أن تتغيا معنـى (الجـامع) فـى حرمتـه

* انظر بتصرف: د. سعيد إسماعيل على، شجون جامعية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩.

وقدسيته ورسالته، وأن تهدف لترقية (الجماعة) الوطنية، وتعمل على عمــران (المجتمــع)، سواء بين (الجميع)، قاصدة مصلحة المجموع (مجموع الكيان)، ضمن أطر نظامية مؤسســية (جمعية) فاعلة، تستثمر كافة الطاقات (الجماعية).

وكذا يجب أن يستلهم التعليم العالي، صفته فى العلو؛ علواً فى قمته وقيمته؛ قمة المجتمع فى قاطرته وقيمة أركانه وعناصره (أساتذة وطلاباً وإدارة)، علوا فــى محتــواه ومعطياتــه ومقاصده وغاياته الكبرى. هذه المقدمة تحيلنا إلى فلسفة المؤتمر والتي تستلهم معنى الجامعــة وصفة العلو.

فلسفة المؤتمر: القضايا والإسهامات

ضمن هذا المفهوم للجامعة يأتى اهتمام المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياســية، والذى دار حول موضوع "التعليم العالى فى مصر؛ خريطة الواقع واستشراف المســتقبل"، إذ يعتبر التعليم العالى من عناصر المنظومة التعليمية، بل هو فى القلب منها، وهو مثله مثل أى نسق نظامى ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعى والاقتصادي والسياسي والثقافى العام. ويعــد التعليم العالى -لاعتبارات كثيرة- قضية أمن قومى كلى شامل، فضلا عن اهتمامــه بالبشــر فى سياق التنمية الإنسانية والبشرية، وهو بهذا الاعتبار يعد أفضل اســتثمار لــرأس المــال البشرى- على أن ترى كل تلك المفاهيم ضمن سياقاتها الشاملة والكلية (شبكة مــن المفــاهيم تتكامل وتتفاعل) كما يعد التعليم العالى حلقة واصلة بين بنية تعليمية أساسية وتأسيسية وبــين محصلة لهذا الشوط التعليمى وتأثير مخرجاته فى سوق العمل وبناء الأمة بالمعنى الشــامل. بل هو كذلك مقدمة أساسية لمسار علمى تراكمى لبناء كوادر علمية وبحثية (أعضــاء هيئــة تدريس الجامعات – أعضاء بالمراكز البحثية باهتماماتها المتكاملة والمتنوعة)، فضــلا عــن كونه مفترق طرق يؤصل مسارات وظيفية وأدوار مجتمعية، كما يؤســس قــدرات وكــوادر بحثية وعلمية تسهم فى مواجهة تحديات الأمة التنموية والحضارية والعالمية. وبناء على ذلك فإن الرؤية الحاكمة للتعليم العالى " فلسفة ومرجعية" نقطة بدء محورية فى بنــاء إســتراتيجية تأسيسية للتعليم العالى فى مصر؛ أى كيف تنظر النخبة سياسية كانت أم ثقافية إلــى التعلــيم العالى؟، بل كيف تنظر قوى المجتمع الأساسية وكيف تدرك أهمية وظــائف وأدوار التعلــيم العالى فى بناء الأمة الحضارى والتنموي والعمراني؟

إن التعليم العالى مساحة تنشئة على المواطنة، وهو آلة وآلية للحراك الاجتماعي، وهــو

واحد من أهم أدوات التعبير الثقافى والمسار الإصلاحي، بل هو من أهم عناصـــر تشـــكيلات مشروع الإصلاح الشامل.

غاية الأمر -وكما يشير البعض- أن " الجامعة هى المختبر أو المشتل الذى تستنبت فيه الأفكار والنظريات والمعادلات العلمية.... بل والمجتمعية"، كذلك فإن البحث العلمى والـــذى يرتبط بالتكوين الأكاديمى لا يتأتى إلا إذا أمضى الباحث أشواطا من التكوين العالى، وراكـــم حداً مهماً من البحث الجامعى الأكاديمى المستند إلى مناهج البحث العلمى السليم ،سواء أكـــان بحثا نظريا أم ميدانيا.

ولكن علينا أن نتساءل: لماذا جمدت أدوار الجامعات أو مراكز البحث العلمى؟، ولمـــاذا بهت موقعها داخل النسق الاجتماعي؟، ولماذا توقفت الجامعات – أو تكاد – عن التأثير فـــى المحيط الاجتماعى والاقتصادي والسياسي؟ ، بل وفق ما يرى البعض فإنه قد حدث انفصـــال وقطيعة بين الجامعة والمجتمع.

ضمن هذا المنظور الوصفى والنقدى نحاول فى هذا المؤتمر الانطلاق من واقـــع ربمـــا يكون مؤلما، إلى مستقبل ربما يكون ممكنا، فهل للجامعات أن تشكل قاطرة للمستقبل ؟

إن هذا المؤتمر ليس مجرد إضافة لأوراق تطوير ســـبقت، أو رؤى لإصـــلاح التعلـــيم وردت من اتجاه من هنا أو هناك، سواء كانت مقترحات التطـــوير تلـــك رســـمية أو غيـــر رسمية، ولكن الأمر أبعد من ذلك ،أبعد من حل مشاكلنا من خلال ندوات أو محاور أو قضايا مكرورة قد قتلت بحثا،ومن ثم فإن هذا المؤتمر يعد حلقة ضمن سلسلة من المؤتمرات يزمـــع المركز الاهتمام بها، يحاول من خلالها تفقد أدوات التطوير، ويجتهد فـــي تحويـــل عناصـــر تأزيم التحديات التى نواجهها إلى فرص يجب استثمارها، فى محاولة لجعل مســـألة التعلـــيم العالى ليست علامة أزمة أو تأزيم، ولكن أداة حل وفرصة للإسهام فى بنـــاء مســـتقبل أمـــة. وبما أن الاستشراف وإيجاد الحلول جزء مهم فى كل مؤتمر علمى أكاديمى رصين، فإن هـــذا المؤتمر عليه أن يتميز عن غيره من مؤتمرات سبقت أو مشروعات نشأت، ويبدو لنا مجـــال تميزه فى اضطلاع "مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعـــة القـــاهرة" -علـــى وجـــه الخصوص- بموضوع كهذا قد تشاركه هيئات كثيرة فى هذا الاهتمام، ومن ثم تبـــدو الدلالـــة السياسية لكل ما نقوم به فى القلب من تفكير المركز، وتعنى الدلالة السياسية ضمن ما تعنى:

* أن منهجية البحوث المقترحة تفترض من كل باحث القيام على الغـــوص فـــى عمـــق

الظواهر لا الوقوف عند شطآنها أو التعامل مع سطوحها. **وباعتبار الدلالة السياسية يجب أن تتطرق إلى "كيفية صياغة سياسات التعليم العالى كسياسة عامة"، فالكيفية والسياق المحيط بالظاهرة سواء كان سياسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا عملية فى غاية الأهمية،** ومواجهة التحديات أمر يجب أن يترافق معه نهضة تنموية شاملة لتحقيق غايات ومقاصد هذه السياسات، والحديث عن العمليات والآليات هو محور اهتمام مؤتمر كهذا ، ونقد واقع التعليم العالى نقدا علميا وتحليليا موثقا ومدققا هى أولى خطوات التطوير والإصلاح النابع من احتياجات الأمة.

إذا كان ذلك يعنى الدلالة السياسية حينما يتعلق الأمر بمنهجية البحوث والخروج عن حد الوصف البارد، أو الكلمات الطنانة والشعارات التى ليس لها مدلول فى الواقع الذى نريد، فإن الأمر يتعلق بالتحليل العميق والتشريح لحقيقة المشاكل والظواهر فى عمقها، والتعامل معها بالتشابك الواجب لا بالتبسيط المخل، وبمراعاة السياق والبيئة المحيطة التى تعد أهم محددات فاعلية أى سياسة عامة، وبالتوثيق الصادق الدقيق لا بفائض تعميمات من غير دليل. إنها منهاجية هادفة لاستشراف يحول التعليم العالى من حالة أزمة أو تأزيم إلى حال إمكانية وقدرة وفرصة، بل ربما أداة إصلاح وقاطرة للمستقبل.

* أما الدلالة السياسية حينما ترتبط بمركز البحوث والدراسات السياسية ودوره الذى يجب عليه القيام به، فإن مؤتمرات المركز ليست مجرد مراكمة لعمل أكاديمى، ولكن المركز يرى أن من مميزات العمل الأكاديمي أنه لا ينحصر داخل أسوار الجامعة بل يمتد خارجها، وعمله فى هذا الخصوص لا حدود له. إنه يستهدف من خلال خبرات بحثية متميزة ونوعية من البحوث الرصينة وتجديد للإشكالات البحثية بدقة عالية؛ يستهدف من ذلك القيام بدور الاستشارة فى توجيه القطاعات الإستراتيجية التى تشكل مواطن قوة، والتعليم العالى هو واحد من أهم هذه القطاعات.وعلى مستوى تدبير الشأن الوطنى فإن المركز يرى من صميم دوره الإشارة على صناع القرار، فى مهمة جادة للوساطة بين المواطن وصانعى القرار،وشيوع قيمة المشاركة فى صنع القرار كقاعدة للإسهام فى صنع المستقبل، وترشيد السلطة فى أفق الوصول إلى " سلطة مواطنة ".

وفى أفق الدلالة السياسية أيضا يأتى تبصر المركز بالوضع والسياق الدوليين، ليعبر بذلك عن نموذج لمؤسسة بحثية وطنية تستكشف احتياجات التطوير والإصلاح النابعة

والقادرة على الوفاء بمتطلبات أمة ونهضة تؤسس لمستقبلها، وهى بذلك تسهم فـــى مســـيرة تطوير حقيقية وجادة فى عملية إصلاحية متكافلة الجوانب متكاملة الأبعاد.

إن المركز وفقا لسلسلة المؤتمرات السابقة، وتلك التى يزمع عقدها على مـــدار ســـنوات مقبلة، يؤكد على دوره وإسهامه فى الشأن العام، ويرفض أى موقف قد يشير إلـــى الانـــزواء الفكرى داخل الجامعة، بل يتحرك على قاعدة إستراتيجية وحضارية يستجيب فيها لمتطلبـــات المجتمع الآنية والمستقبلية.

إن هذه المقدمات الأساسية تشكل فى ذات الوقت أهم دواعى اختيـــار مركـــز البحـــوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة لهذا الموضوع " التعليم العالى فى مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل"، ليكون مجالا للبحث والنقاش والحوار فى هذا المؤتمر، الذى حـــرص مركز البحث والدراسات السياسية على أن تشارك فيه تخصصـــات مختلفـــة، مشـــيراً إلـــى ضرورة تكافل تلك التخصصات فى الوقوف على حجم الإشكالات وخريطة القضايا واقتراح الحلول المختلفة، بما ينهض بهذا القطاع المهم الذى يشكل قاطرة أساسية للإنماء.

معمار المؤتمر:

ضمن محاور ثلاثة كان معمار هذا المؤتمر، بما يمكّن من تنفيـــذ فلســـفة وخصوصـــية تناول القضايا المتعلقة بالتعليم العالي فى مؤتمر لمركز البحوث والدراسات السياســـية وفـــى رحاب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية:

المحور الأول: ارتكز على دراسة التعليم العالي فى مصر، بما يشكل ذاكرته وخريطـــة واقعه، وجملة الرؤى والمفاهيم والتوجهات حوله، من هنـــا كـــان اهتمـــام **جلســـته الأولـــى** بموضوعات تمهيدية، فجاءت دراسة "التعليم العام كمدخل للتعليم الجـــامعي: تقـــويم شـــامل لجودة التعليم فى عينة ممثلة من مدراس مصر"، تؤكد أن مخرج وجودة التعليم العام ليس إلا مدخلاً للتعليم الجامعي. وتكاملت باقى موضوعات الجلسة فى توضيح خريطة واقـــع التعلـــيم العالي والذاكرة التاريخية، وواقع التعليم العالي فى مصر الحديثـــة: بـــين المـــدارس العليـــا والجامعات الحديثة.

أما الثانية فقد كان موضع اهتمامها بعض نماذج من الخريطة الإداركية التى تمثلت فـــى الرؤى والمفاهيم والتوجهات، واشتملت على موضوعات ثلاثة: **أولها** اختص بدور الجامعـــة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية، أما **الثانى** فقد مارس رؤية تحليلية للخطاب

حول " التعليم العالي: قراءة فى نصوص خطابات بعض القوى السياسية (بعض الأحزاب والقيادة السياسية)، فى حين تفحص **الثالث** ضمن رؤية تحليلية عميقة " فى خبرة تطوير التعليم العالي: المسارات والإشكاليات.

أما **المحور الثاني** فقد انتقل محور ارتكازه إلى عمليات صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالي، وذلك على عدة مستويات للتحليل (المؤسسات – مضمون السياسات وصياغتها– عمليات التنفيذ)، ويتوج ذلك بمحاولة لتقويم هذه السياسات، ومن هنا اهتمت موضوعات **الجلسة الثالثة فى المؤتمر** (الأولى فى هذا المحور الثانى) ببعض أهم الفاعلين فى صياغة سياسات التعليم العالي، اختص **الموضوع الأول** "بدور المؤسسة الجامعية": وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات؟ فى حين اهتم **الثاني** بـ"سياسات التعليم العالي فى البرلمان"، أما **الأخير** فى هذه الجلسة فرصد وحلل "دور أندية أعضاء هيئة التدريس فى صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي " نظرات فى الواقع وطموحات للمستقبل..".

وتناولت **الجلسات الرابعة والخامسة والسادسة** حزمة السياسات المختلفة بين التنفيذ والتقويم ومتابعة أهم القضايا المتعلقة بعمليات التنفيذ والمتعلقة بأهم قطاعات التعليم العالي فى تسعة بحوث متكاملة:

دار **أولها** حول سياسات القبول الجامعي بين العدالة ومشكلات التنمية، أما **الثاني** اهتم بـ"التعليم العالي بين كمه وكيفه: من "الترضى" فى القبول إلى "التردي" فى المخرجات، وتابع **الثالث** الرؤية المتعلقة بـ"استقلال الجامعات: نظرة مقارنة. إنها مجموعة من السياسات الكلية التى ترتبط بوظائف الجامعة وأدوارها المختلفة.

ومن السياسات الكلية التى تمثل توجهاً عاماً إلى جملة من السياسات الفرعية انتقل اهتمام هذا المحور فى بحث رابع إلى "سياسات الابتعاث للخارج". وتناول بحث خامس السياسات المتعلقة بـ" التعليم العالي الخاص –جامعات ومعاهد– بين سياسات الدولة وواقع الحال: رؤية تحليلية"، وتواصل ذلك الاهتمام فى بحث سادس " التعليم الأجنبي فى مصر بين نظريتي الغزو الثقافى والتفاعل الإيجابي: دراسة حالة للجامعة الأمريكية بالقاهرة "، ورصد بحث سابع "سياسات التعليم المفتوح وواقعها فى الممارسة، وبدت سياسات إدارة التعليم الجامعي فى مصر فى إطار دراسة تطبيقية على جامعة القاهرة فى بحث ثامن " تتويجاً لمحور السياسات وتفحص عناصر فعلها وفاعليتها.

أما **المحور الثالث** الذى تتم به أضلع المثلث، فإنه يرتكز على دراسة التحديات والرؤية المستقبلية والتقويمية.

التحديات بصدد التعليم العالي وسياساته برزت ضمن قضايا متعددة: الهوية والتمويل ودور كليات التعليم الأزهري والعلوم الشرعية منها على وجه الخصوص، وتدريس حقوق الإنسان وتعليم المواطنة، وطبيعة التحولات الاجتماعية التى أثرت على التعليم العالي فى مصر، وكذلك التحدي الذى يتعلق بالبحث العلمي، وتحدى التنمية ودور الجامعة فى مواجهة هذا التحدي والتعامل معه. استغرقت هذه التحديات **الجلسات السابعة والثامنة والتاسعة، فى** إشارة لأهم هذه التحديات كانت الدراسة التى تفحصت "الدراسات العليا فى كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول"، والدراسة التى تناولت قضية تمويل التعليم العالي: الواقع والمستقبل "، وكذلك تحدى الهوية الذى اختص به ثلاثة بحوث مهمة " التعليم العالي والهوية: نحو تأسيس جامعات حضارية "، أما الثاني فبحث فى " دور الجامعات فى العالم العربى والإسلامي فى بناء النسق الثقافى والحضاري للأمة: أسباب الفشل ومقومات النجاح"، أما الثالث فيجعل حقوق الإنسان والمواطنة جزءاً لا يتجزأ من تحدى الهوية، وهو أمر حدا بهذا البحث على معالجة عملية مقترحة فى مجال التعليم العالي " التدريس الفعال لحقوق الإنسان"، واكتملت دائرة التحديات بالبحث فى "التحولات الاجتماعية والتعليم العالي فى مصر: طبيعة العلاقة المتبادلة "، والتحدي المتعلق بـ"سياسات البحث العلمي"، وكذا، "الجامعات والعمليات التنموية".

وفى إطار الوعى بأن البحث فى أصول الجودة لابد أن ينصرف إلى بنية التعليم جاء اهتمام المؤتمر فى **جلسته العاشرة** بالبحث فى الإمكانية والمكان، المباني والمعاني ضمن صياغة منظور الجودة الشاملة قضيتان يجب التوقف عندهما، من هنا كان اهتمام بحث " العمارة الداخلية لأبنية التعليم العالي من منظور الجودة الشاملة. وضمن هذا السياق جاءت أخيراً الرؤية الشاملة حول "التجربة المصرية فى إنشاء نظام قومي لضمان جودة التعليم العالي".

وفى ختام معمار المؤتمر فى جلسته الأخيرة (الجلسة الحادية عشرة)، كما بدأنا بالرؤى الكلية اختتم هذا المؤتمر برؤى مستقبلية رُسمت عناصرها فى ثلاثة بحوث:

الأول منها حول "إسهام المجتمع المدني فى دعم التعليم الجامعي"، و**الثاني** حول التعليم

العالي والعولمة: منظور مصري، أما الثالث قدّم رؤية " حول مستقبل الجامعة والبحث العلمي: الجامعة الجديدة والإنسان الأكاديمي الجديد."

هكذا كان تصور معمار المؤتمر وهندسته ضمن رؤى بحثية متراكمة تحاول التعامل مع خريطة التعليم العالي وقضاياه الأساسية.

الكلمات الافتتاحية

- د. نادية مصطفى
- د. كمال المنوفي
- د. علي عبد الرحمن

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة وزير التعليم، الأستاذ الدكتور علي عبد الرحمن رئيس جامعة القاهرة، الأستاذ الدكتور كمال المنوفي عميد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، السادة الحضور ... أرحب بحضراتكم في افتتاح المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث والدراسات السياسية وموضوعه هذا العام: "**التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل**".

لقد درج مركز البحوث والدراسات السياسية على ارتياد كل ما يتصل بالشأن المصري بحثا وتأصيلاً. ويتضح من القائمة الممتدة لأعمال هذا المركز المتنوعة كيف أن الموضوعات المتصلة بمصر -دولة وشعباً- تقع دائماً في صميم اهتمامات المركز بالسياسات والأوضاع الداخلية أو الخارجية المصرية. وإذا كان برنامج الدراسات المصرية في خطته الخمسية الراهنة التي بدأت منذ عام ٢٠٠٢، قد جعل من قضية الإصلاح والتطوير في مصر محوره الأساسي، فإن اقتراب المركز من هذه السياسات كان متعدد المداخل؛ فالمواطنة، والديموقراطية، والفساد، والتربية المدنية، وتجديد الخطاب الديني، وتحديات المجتمع المدني وسبل تفعيله، جميعها مداخل اهتم بها نشاط المركز طوال الأعوام الثلاثة الأخيرة، ومازال يواصل الاهتمام بها، وعلى نحو يمثل تراكماً مع أنشطة خططه العلمية السابقة.

ويعد موضوع التعليم مدخلاً آخر من مداخل الاقتراب من قضية الإصلاح الشامل في مصر. ومن هنا كانت إدارة المركز له موضوعاً لمؤتمر هذا العام، استكمالاً لدائرة الاهتمام بهذا المجال. هذا ولم يكن مجال التعليم غائباً- من قبل- عن اهتمامات مركز البحوث والدراسات السياسية، أو غيره من المراكز البحثية الأخرى في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية التى تتضافر جهودها في بحث وتأصيل القضايا المصرية.

ففي سياسة التعليم الجامعي في مصر، هناك دراسة د. أماني قنديل في عام ١٩٩١، وهناك دراسة أخرى عن التعليم والتنشئة السياسية في مصر للدكتور كمال المنوفي في

عام ١٩٩٤، كذلك اقترب مركز بحوث ودراسات الدول النامية من مجال التعليم في إصداراته عن التنمية الشاملة في مصر، وفي علاقته باقتصاد المعرفة في مصر. وبالمثل اهتم مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة بموضوع مستقبل السياسات التعليمية في مصر في أحد مؤتمراته في أبريل ٢٠٠٤.

وفي المقابل اهتمت جامعات ومراكز بحثية مصرية متعددة أيضاً بقضية التعليم العالي وتطويره خلال السنوات السابقة، حيث ساهمت التخصصات التربوية -بصفة خاصة- بدور أساسي في هذه الجهود.

ولذا يثور التساؤل: ما الذي يميز اقتراب مركز البحوث والدراسات السياسية -فيما يتعلق بهذه القضية- مقارنة بغيره من الاقترابات، وما الذي يمثله من إضافة؟

وحقيقة تتنوع تخصصات الأساتذة المشاركين في هذا المؤتمر -بين مقدمي البحوث ورؤساء الجلسات والمعقبين- ولعل قراءة جدول أعمال المؤتمر في حد ذاته يساعد على تقديم الإجابة عن هذا السؤال. وبالنظر إلي هذا الجدول، ومن قبله إلى الورقة المفاهيمية التي حددت أهداف المؤتمر ومحاوره، والتي أعدها أ. د. سيف الدين عبد الفتاح منسق المؤتمر، يمكن التوقف عند الأمور الثلاثة الآتية:

أولاً: تنطلق أعمال المؤتمر من تحديد ورسم خريطة واقع التعليم العالي من حيث: مشاكله والتحديات التي تواجه تطويره، أكثر مما تهتم بطرح نظري لقضايا أو عمليات ذات طبيعة إجرائية فنية محددة النطاق. وخلال اجتماعات العمل التي نظمها أ.د. سيف الدين عبد الفتاح خلال أشهر الإعداد للمؤتمر -والتي شارك فيها معظم معدي البحوث- كان من أهم الضوابط المنهاجية التي جرى التأكيد عليها، هو أن ترصد البحوث واقع القضية المعنية وتتابع ما شهدته من تطوير.

ثانياً: يتضح من محاور المؤتمر وموضوعاته، أنه يتناول التعليم العالي كمنظومة سياسية- مجتمعية تمثل انعكاساً للسياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي العام في مصر، وباعتباره قضية أمن قومي شامل، وعملية ذات وظائف وأدوار متعددة في إدارة التحديات التنموية والحضارية والعالمية التي تواجه الأمة.

ثالثاً: تحاول أعمال هذا المؤتمر الإجابة عن سؤال أساسي هو: لماذا صمدت أدوار الجامعات وكيف يمكن أن تصبح قاطرة للمستقبل ؟ ولقد حدد مشروع الخطة الاستراتيجية

لتطوير التعليم التي ناقشها المؤتمر القومي للتعليم ٢٩ مظهرا من منظومة التعليم العالي، وهو في الواقع من قبيل مؤشرات الأزمة التي يعايشها واقع هذا التعليم.

على ضوء ما سبق يمكن القول إن الدلالة السياسية التي ترتبط بمركز البحوث والدراسات السياسية، وبدوره الذي يجب عليه القيام به، تعني أن مؤتمرات المركز ليست مجرد مراكمة لأعمال أكاديمية، ولكن المركز يرى أن من مميزات العمل الأكاديمي أنه لا ينحصر داخل أسوار الجامعة، بل يمتد خارجها، وعمله في هذا الخصوص لا حدود له. وأنه يستهدف -من خلال خبرات بحثية متميزة، ونوعية من البحوث الرصينة، وتحديد للإشكاليات البحثية بدقة عالية- القيام بدور استشاري في توجيه القطاعات الاستراتيجية، كقاعدة للإسهام في صنع المستقبل، وفى ترشيد السلطة في أفق الوصول إلى "سلطة مواطنة".

وفي أفق الدلالة السياسية أيضاً يأتي تبصر المركز بالموضع والسياق الدوليين، ليعبر بذلك عن نموذج لمؤسسة بحثية وطنية، تستكشف احتياجات التطوير والإصلاح النابعة من الداخل، والقادرة على الوفاء بمتطلبات أمة وتحقيق نهضة تؤسس لمستقبلها.

وبذلك تسهم في مسيرة تطوير حقيقية وجادة، في عملية إصلاحية متكافلة الجوانب متكاملة الأبعاد.

إن المركز -وفقاً لسلسة المؤتمرات السابقة وتلك التي يزمع عقدها على مدار سنوات مقبلة- يؤكد على دوره وإسهامه فى الشأن العام، ويرفض أي موقف قد يشير إلى الانزواء الفكري داخل الجامعة، بل يتحرك على قاعدة استراتيجية وحضارية يستجيب فيها لمتطلبات المجتمع الآنية والمستقبلية، ولهذا فإن الرسالة الأساسية التي يوجهها هذا المؤتمر هى ضرورة حيوية تلمس المشاكل الأصلية وراء أزمة التعليم، وإبداع الحلول لها من بيئتها الداخلية؛ حلول تراعي خصوصية القضية، وتعبر عن رؤية فلسفية حضارية تقود عملية التطوير، بحيث لا تصبح مجرد إجراءات فنية محدودة وتقليدا للمعايير الخارجية، لأن أزمة التعليم في مصر هي أزمة خطيرة تستدعى ما ذكر آنفا.

لقد أرجعت الدراسات العالمية المقارنة- التي استعانت بها بعض بحوث هذا المؤتمر- عجز نظم التعليم في الدول النامية إلى غياب فلسفة التعليم، حيث غدت هذه الدول معرضاً عالمياً لأشتات من النماذج والفلسفات التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم المتقدم، وتحاول هذه الدول تطبيقها كما هي، أو على الأقل مغلفة بشعارات التجديد والتطوير في بيئة تختلف

عن بيئتها الأصلية، في حين أن أحد أهم معايير نظم الجودة التي نحاول الآن استعارتها في مجال التعليم، هو معيار التعليم أو التعلم باللغة الوطنية.

هذا ومن بين مواطن الضعف في منظومة التعليم والتي نص عليها مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي (٢٠٠٠): "عدم وجود فلسفة عامة أو استراتيجية مستقبلية محددة لمنظومة التعليم العالي، وغياب الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالي، وتراجع دور القيم الجامعية والمعايير الأخلاقية من حيث التأثير على أداء أعضاء هيئة التدريس بوجه خاص، ومن حيث التأصيل لها والتأكيد عليها في المنظومة التعليمية.

ومن هنا، فلا يعد هذا المؤتمر مجرد إضافة لأوراق تطوير، أو رؤى لإصلاح التعليم وردت من اتجاه من هنا أو هناك، وسواء كانت مقترحات التطوير تلك رسمية أو غير رسمية فإن الأمر أبعد من ذلك، أبعد من حل مشاكلنا من خلال ندوات أو محاور أو قضايا مكررة قتلت بحثاً، ومن ثم فإن المؤتمر يعد حلقة ضمن سلسلة من المؤتمرات يزمع المركز الاهتمام بها، يحاول من خلالها تفقد أدوات التطوير، ويجتهد في تحويل عناصر تأزيم التحديات التي نواجهها إلي فرص للإسهام في بناء مستقبل أمة، وبما أن هذا الاستشراف وإيجاد الحلول جزء مهم في كل مؤتمر علمي أكاديمي رصين، فإن هذا المؤتمر عليه أن يتميز عن غيره من مؤتمرات سبقت أو مشروعات نشأت، ويبدو لنا مجال تميزه في الدلالة السياسية التى يضطلع بها "مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة" والتى تقع في القلب من تفكير المركز، وتجعل تناوله للقضايا متمايزا.

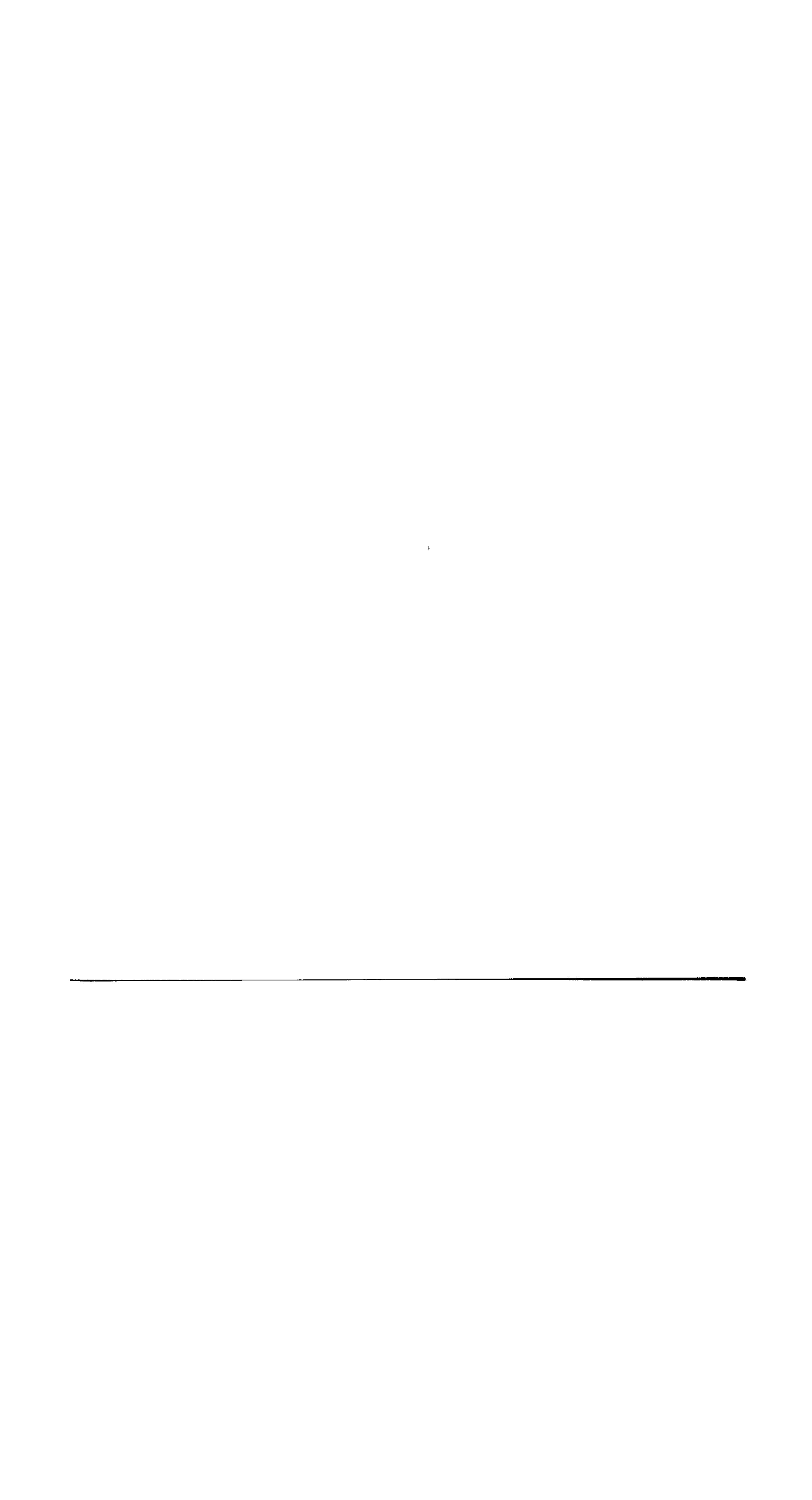
ويبقى القول إن الجهود المبذولة في مجال التعليم العالي لا تنفصل عن منظومة البيئة المحيطة به: سواء منظومة التعليم ما قبل الجامعي، أو المنظومة السياسية والاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة.

وأخيراً: أرجو أن تكون بحوث وأعمال هذا المؤتمر على مستوى التوقعات، وهي توقعات جد مهمة لدينا بحكم انتمائنا المباشر إلى قطاع التعليم العالي. ونعرف جميعاً كم هي ضخمة أعمال هذا المؤتمر، وآمل أن تكون أحد أهم مخرجات هذا المؤتمر: تقرير سياسات عملي نرفعه إلى أ.د. وزير التعليم العالى.

وأحب أن أوجه خالص شكري وتقديري للأستاذ الدكتور عمرو عزت سلامة على مشاركته في افتتاح هذا المؤتمر، وأشكر أيضاً أ.د. على عبد الرحمن، وجميع القيادات

الجامعية والتنفيذية التي شرفتنا بالحضور.

وأتوقف في النهاية بتحية تقدير وعبارات شكر خاصة للأخ الزميل أ.د. سيف الدين عبد الفتاح منسق أعمال هذا المؤتمر، على الجهد الوافي الذي بذله في إعداد ورقة الأعمال وتخطيط التنفيذ والمتابعة، يعاونه في ذلك فريق العمل بالمركز، وعلى رأسهم أ. مروة عيسى المنسقة التنفيذية لهذا النشاط، وبقية الأبناء: نسمة، رضوى، علياء، هبة، بدوي، صبري وحمودة.



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الأَلْبَابِ﴾

معالى الأستاذ الدكتور/ عمرو سلامة وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، السيد الأستاذ الدكتور/ على عبد الرحمن يوسف رئيس جامعة القاهرة، السادة نواب رئيس الجامعة، السيدة الأستاذة الدكتورة/ نادية مصطفى مدير مركز البحوث والدراسات السياسية، السيد الأستاذ الدكتور/ سيف الدين عبد الفتاح منسق المؤتمر، أساتذتى وزملائى... يسعدنى كثيراً أن أرحب بحضراتكم جميعاً فى مستهل فعاليات المؤتمر السنوى الثامن عشر لمركز البحوث والدراسات السياسية، والذى تخيرنا له موضوعاً بالغ الأهمية، "التعليم العالى: خريطة الواقع واستشراف المستقبل"، ويزيد من سعادتى أن يشرف المؤتمر بحضور معالى وزير التعليم العالى، ورئيس جامعة القاهرة مع كوكبة من القيادات الجامعية، والأكاديميين، والمفكرين، والخبراء. وبمناسبة موضوع المؤتمر، أستأذنكم فى ذكر مقتضب لنقاط معدودة:

أولاً: يجئ عقد المؤتمر فى رحاب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية حلقة فى سلسلة اهتمام حقيقى ومتواصل من جانبها بقضية التعليم وتطويره. فقد سبق لمركز البحوث السياسية فى نهاية الثمانينيات، من القرن الماضى، إجراء مشروع بحثى مبتكر عن سياسة التعليم العالى استغرق حوالى عامين، وانتهى بمؤتمر كبير نشرت أعماله فى إصدار بنفس العنوان. وبعدئذ أنجز ذات المركز دراسة غير مسبوقة عن دور التعليم فى التنشئة السياسية انتهت بندوة وكتاب، ثم تلى ذلك، قيام مركز بحوث الدول النامية بإعداد بحث استطلاعى حول: "وضعية حقوق الإنسان فى مناهج التعليم". وفى الآونة الأخيرة، استحدثت الكلية "منتدى التعليم العالى"، الذى نأمل أن يصبح إطاراً مؤسسياً دائماً، يتيح فرص التناول الموضوعى والحوار الجاد حول مختلف إشكاليات التعليم العالى، بين سائر الأطراف ذات العلاقة. هذا الاهتمام بتوليد وتمحيص أفكار حول إصلاح أوضاع التعليم عموماً، والتعليم العالى خصوصاً لا نراه تطفلاً من جانب الكلية، بل نراه واقعاً فى صميم رسالتها، إذ هى تنشغل بعلوم الدولة تدريساً وبحثاً. وما علوم

الدولة إلا سنام علوم العمران. ولا قيام ولا نماء للعمران سوى بعقول وسواعد البشر. ولا بناء للعقول بغير تعليم جيد، ولا بناء للسواعد بغير تغذية سليمة ورعاية صحية مناسبة. والتعليم والغذاء والصحة من حقوق الإنسان اللازمة لتحقيق مقاصد الشريعة فى حفظ نفسه وعقله، كيما يحمل أمانة الاستخلاف فى الأرض بمكنة واقتدار.

ثانياً: مجتمع الصحوة، مجتمع النهضة، تحديث الدولة، تحديات العولمة، الإصلاح الاقتصادى والسياسى، القدرة التنافسية، مجتمع المعرفة، الاقتصاد المعتمد على المعرفة، تمكين النساء والشباب، ثقافة الديمقراطية، الدور الريادى، جميعها عناوين استصحبتها رؤية الرئيس مبارك لإصلاح التعليم بوجه عام، والتعليم العالى بوجه خاص، واعتباره ذلك الإصلاح مشروعاً قومياً لمصر جديراً بأعلى درجات المساندة السياسية، وبأقصى ما يمكن من تضافر الجهود بين الدولة والمجتمع. فالتعليم الجيد حجر الزاوية فى العطاء العقلى، وفى تكوين رأس المال البشرى الذى أصبح يقاس به قوة الدول حجماً ونوعية، مما يعطى مصداقية للادعاء بأن المنافسة بين الدول سوف تحسمها قاعات الدراسة. كما يعد التعليم أهم وأخطر وسائط بناء الشخصية الديمقراطية وإشاعة ثقافة التسامح والتعددية وقبول الآخر. وكان التعليم ولا يزال وسيظل الآلية الرئيسية للحراك الاجتماعى الصاعد، جنباً إلى جنب مع الاستقرار والسلام الاجتماعى. كذلك، يقال بحق إن التعليم تمكين للإنسان وتنمية لتقديره لذاته؛ فما يتعلمه البشر لا يمكن أن ينتزع منهم.

ثالثاً: ينهض تطوير التعليم العالى على عدة ركائز: **أولها**، التوازن بين الكم والكيف، بين الإتاحة والجودة، بين الوفاء بالطلب الاجتماعى المتزايد والارتفاع بالمستوى وفق المعايير العالمية. وتتمثل **الركيزة الثانية**، فى اعتبار الجامعات والمعاهد العليا مؤسسات متعددة الوظائف؛ فعن طريقها تقدم المعارف المتخصصة، وتصقل المواهب والمهارات، وتبث قيم المواطنة والديمقراطية، والتفكير العلمى. وهى، إلى ذلك، مصدر إلهام وإشعاع وتنوير؛ تكون رؤاها وآراءها فى مختلف قضايا الدولة والمجتمع، وتعلن عنها بحرية واستقلالية دونما حرج أو خوف. **أما الركيزة الثالثة** فمؤداها أن التعليم، وإن كان سلعة عامة يقع على الدولة بالأساس عبء إتاحتها للجميع، إلا أن إصلاح التعليم فى ظل المعطيات الراهنة، يتطلب إلى جانب الدور المنوط بالحكومة مشاركة المجتمع بالفكر والرأى والتمويل. ومفاد **الركيزة الرابعة** أن نتخلى عن ذهنية "إعادة اكتشاف العجلة"، وأن نستلهم قول السلف

"الحكمة ضالة المؤمن، أنى وجدها فهو أولى بها"، فننفتح على العالم المتقدم نأخذ عنه ونفيـد منه، لتصبح برامج الدراسة ومحتوى المقررات وطرائق التدريس عصرية بمعنـى الكلمـة، دونما مساس بقيمنا الأصلية أو افتئات على ما يعد من ثوابت خصوصيتنا الحضارية. وتدور **الركيزة الخامسة** حول التوفيق بين النبوغ الفردى الاستثنائى وبين الأطر القانونية والتنظيمية القائمة، بما ينشئ نظاماً خاصاً للتعامل مع المجموعة المتميزة والفائقة من الطلاب فـى كـل كلية. أما **الركيزة السادسة والأخيرة**، فهى أن إصلاح التعليم العالى ينبغـى أن يأخـذ بعـين الاعتبار متطلبات تعزيز العمل الوطنى على صعيد الداخل والخارج، بما يجعل حيـاة أهلنـا أكثر رفاهية وأمناً ويسراً وسعادة، وبما يحافظ على دور مصر الريادى عربياً وأفريقياً.

رابعاً: تجاوباً مع ما ذكر أعلاه، تبنت وزارة التعليم العالى استراتيجية للتطوير، شـملت خمسة وعشرين مشروعاً فى مرحلة سابقة، وإذا بها تنتظم ستة محاور فى المرحلة الحالية:

- زيادة القدرة الاستيعابية لمنظومة التعليم العالى، مـن خـلال التوسـع فـى إنشـاء الجامعات والمعاهد العليا.
- تقويم الأداء وضمان الجودة، مع ملاحظة أن منطق هذا المحور هو التحـول مـن الإتاحة إلى الجودة.
- تكثيف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم والبحث والإدارة.
- تحديث نظم الدراسات العليا مع ربط البحث العلمى بمشكلات الإنتاج والخدمات، وهو ما يقتضى العمل الجاد فى سبيل بناء الثقة بين المراكز البحثية وبـين المؤسسـات الإنتاجية والخدمية. ومن المتوقع، عندئذ، أن يتحسن الوضع التمويلى للنشاط البحثى، وأن يصبح البحث العلمى موجهاً للسياسة العامة، ومرشداً للفعل التنموى.
- تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، واتخاذ ما يلزم من تدابير تحقق لهم الاستقرار المادى والنفسى.
- إيلاء مزيد من الاهتمام بالأنشطة الطلابية النمطية وغير النمطية، بهدف تعميق روح الانتماء وتدعيم مفاهيم المواطنة وصقل المواهب والمهارات؛ فالجامعة ليست مكـان علم فحسب، ولكنها حياة كاملة.

خامساً: تتوافر لاستراتيجية التطوير -تلك- عوامل نجاح فى مقدمتها الالتزام السياسـى الكامل والصريح، والمساندة غير المحدودة من جانب القيادة السياسية، ثم اقتناع القائمين على

أمر التعليم العالى مع كثرة من القيادات الجامعية ومن أعضاء هيئة التدريس وجهات التوظيف بأن بقاء الحال من المحال، وبأن الإصلاح بات حتمياً وملحاً، إضافة إلى التمويل المحدود المقدم من البنك الدولى والاتحاد الأوروبى والذى خصص بالفعل لبعض المشروعات. وفى المقابل، يواجه التطوير تحديات عدة منها ذهنية مقاومة التغيير التى تسكن أدمغة لفيف من أعضاء هيئة التدريس، الذين يستعذبون خطاب المشاكل وجلد الذات، ويصدون عن خطاب الحلول ناسين أو متناسين أنهم أصحاب رسالة، وأنهم دالة فى الأزمة، ودالة فى معادلة الخروج منها. ويكمن التحدى الثانى فى ثقافة التزاحم على التعليم الجامعى، والنظرة الدونية للتعليم الفنى، وتعليق الجرس فى رقبة الدولة، واستعجال النتائج، وتقدير الأداء بما يلمس ويرى على أرض الواقع، وسوء الظن بالقطاع الخاص، والريبة فى العمل الجماعى. كذلك يصطدم التطوير بقصور التمويل، فالتطوير سياسات وبرامج ومشروعات يتطلب تنفيذها بفاعلية وكفاءة أموالاً طائلة لم يعد بوسع الدولة وحدها أن توفرها. فأصبح ضرورياً البحث عن موارد إضافية مكملة -لا بديلة- يقدمها المجتمع والقطاع الخاص، مساهمة فى تحمل جزء من كلفة الإصلاح التعليمى المنشود. ويبقى أن نفكر فى سبل وآليات وصور مشاركة المجتمع ورجال الأعمال الأكفاء المقدرين لمسئوليتهم الاجتماعية حق قدرها.

الحضور الكريم ...

ذلكم بعض ما جال فى خاطرى بشأن موضوع المؤتمر. ومن يمن الطالع، أن يكون معنا معالى وزير التعليم العالى الأستاذ الدكتور/ عمرو سلامة الذى سوف يضيئ بحديثه كثيراً من جوانب الموضوع. فإليه أقدم خالص الشكر جزيلاً وعرفان الجميل وفيراً. كما أعبر عن بالغ شكرى وامتنانى للأستاذ الدكتور/ على عبد الرحمن، رئيس الجامعة على تفضله بالحضور والمشاركة فى الجلسة الافتتاحية تعبيراً عن مؤازرته لمسيرة الكلية. والشكر والتقدير موصولان إلى كافة الحضور ومقدمى الأوراق، ورؤساء الجلسات، والمعقبين، أما الأستاذة الدكتورة/ نادية مصطفى، والأستاذ الدكتور/ سيف عبد الفتاح، فلهما منى شكر خاص وثناء جميل على حسن اختيار الموضوع وهندسة محاوره، وتحديد مفرداته، وانتقاء المشاركين، فضلاً عن تحمل عناء المتابعة والتنفيذ. والله أسأل أن يكلل أعمال مؤتمرنا بالنجاح، وأن يقيم أهل العلم على الجادة، واضعين نصب الأعين قول الإمام على بن أبى طالب: "العلم مقدم على المال، فالعلم حارس للإنسان، والإنسان حارس للمال".

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ عمرو عزت سلامة: وزير التعليم العالى.

الأستاذ الدكتور/ كمال المنوفى: عميد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

الأستاذة الدكتورة/ نادية مصطفى: مديرة مركز البحوث والدراسات السياسية.

السادة الحضور.

إنه لمن دواعى سرورى أن أشارك اليوم فى افتتاح مؤتمر "**التعليم العالى فى مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل**" الذى ينعقد فى رحاب مركز البحوث والدراسات السياسية. وهو مؤسسة استطاعت أن توضح أهمية معنى الاستمرارية والدأب العلمى على مدار السنوات العشرين الماضية.

لقد كان المركز موفقاً فى اختياره لهذا الموضوع الذى يكتسب أهميته من ثلاثة اعتبارات. فمن **جهة أولى** يعتبر التعليم أهم عنصر من عناصر التنمية البشرية، وهو يمثل نقطة البداية الصحيحة فى أى جهد تنموى يستهدف إقامة مجتمع قادر على مواجهة تحديات العصر. والتعليم هو الذى يضمن توفر العنصر البشرى المؤهل تأهيلاً علمياً عالياً، والمدرب تدريباً تكنولوجياً متطوراً، القادر فى نفس الوقت على ممارسة الفكر الإبداعى والابتكارى المتجدد. **ومن جهة ثانية**، فإن الحديث يتزايد فى هذه الآونة عن إصلاح منظومة التعليم بشتى فروعها وهيئاتها، كجزء من عملية إصلاح أشمل تؤهل بلادنا لتحتل موقعها الريادى بين أمم وشعوب العالم. **وأخيراً**، فإن هذا المؤتمر يكتسب أهمية مضاعفة، بسبب تركيزه على البعد المستقبلى وخطط التطوير والارتقاء بالتعليم العالى، وهو جانب محورى وأساسى نحتاج فيه للاستماع إلى آراء وأفكار المختصين من الباحثين والعلماء فى هذا الصدد.

نحن هنا لنتبادل الآراء والأفكار حول تقويم التعليم العالى فى مصر وسبل تنميته، آخذين فى الاعتبار أننا لا نبدأ من الصفر؛ فمصر لديها تراث عريق فى مجال نشر العلم

والحضارة والمساهمة فى رقى الفكر وتنمية القيم الإنسانية. وهى تملك طاقات وكوادر علمية وبحثية ممتازة. وليس علينا إلا أن نستدعيها ونحفزها للعمل، كى تعيد لمؤسساتنا الحيوية والقدرة على النمو والازدهار، بهدف تشييد بنية أساسية معرفية تمكننا من الدخول بقوة فى مضمار المنافسة العلمية والتكنولوجية العالمية. ومن هذا المنطلق، فإننا ننظر إلى قضية تطوير التعليم العالى باعتبارها "قضية أمن قومى" تستلزم تعاون المؤسسات والهيئات المختلفة. وهى قضية وثيقة الصلة بالسياسات التعليمية والحاجات المجتمعية، مما يجعل التعليم العالى ميداناً ممتازاً للتنسيق بين العمل الرسمى والعمل الأهلى.

إننا بحاجة ماسة إلى تطوير رؤيتنا لدور الجامعة ورسالتها؛ فالجامعة ليست مكاناً للتعليم والبحث العلمى فقط، وإنما هى مؤسسة تربوية تتفاعل مع محيطها الاجتماعى والاقتصادى والسياسي، وتسعى إلى بناء إنسان ذى شخصية خلاقة قادرة على خدمة المجتمع والاستجابة لحاجاته والتفاعل مع قضاياه كافة. ومن ثم فنحن بحاجة **إلى تطوير العناصر الرئيسية لمنظومة التعليم العالى التى تتضمن المجالات الرئيسية التالية:**

١. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والفئات المعاونة، وتطوير الأداء والهياكل الوظيفية.
٢. تفعيل دور الطلاب فى المؤسسات التعليمية، واستحداث آليات جديدة للتنمية الطلابية المتكاملة.
٣. التركيز على تكوين الطلاب تكويناً متكاملاً فى النواحى العلمية والتقنية والفكرية والثقافية، بما يؤهلهم للمشاركة الفاعلة فى تنمية موارد المجتمع وتحقيق نموه ودعم قدراته.
٤. تطوير نظم التعليم المستمر والمفتوح ونظم التعلم مدى الحياة.
٥. تطوير الدراسات العليا والبحث العلمى.
٦. التطوير والتحديث الإدارى، وتعميق استخدام تقنية المعلومات.
٧. تطوير وتفعيل العلاقات مع قطاعات الإنتاج والخدمات، وتنمية برامج خدمة البيئة.
٨. تطوير وتفعيل نظام البعثات والمنح الخارجية.
٩. تفعيل وتعميق الأنشطة الطلابية، وتحسين منظومة الحياة الجامعية.
١٠. تطوير نظام رعاية المتفوقين والموهوبين من الطلاب.

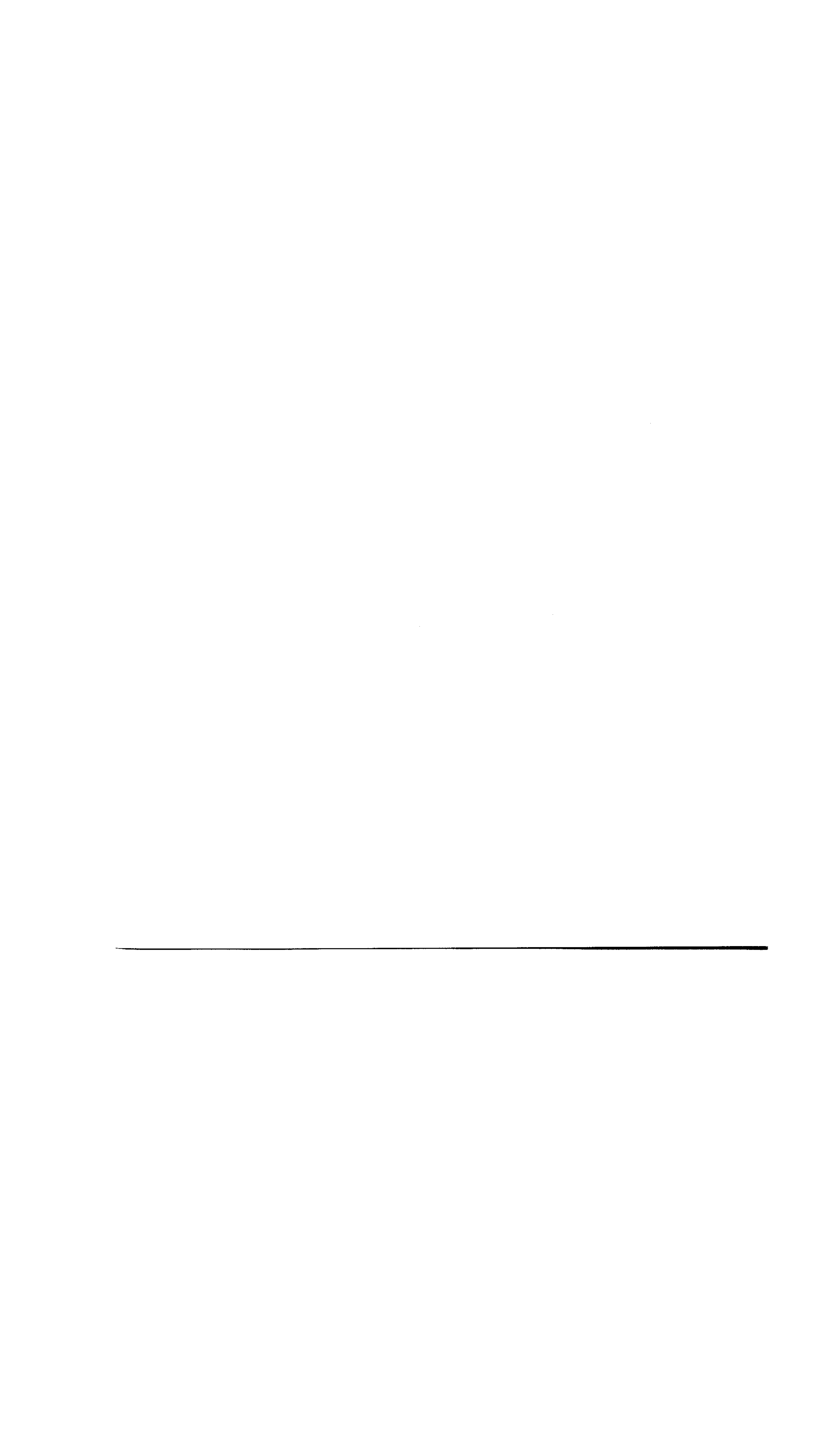
١١. تطوير اقتصاديات وتمويل التعليم العالى.

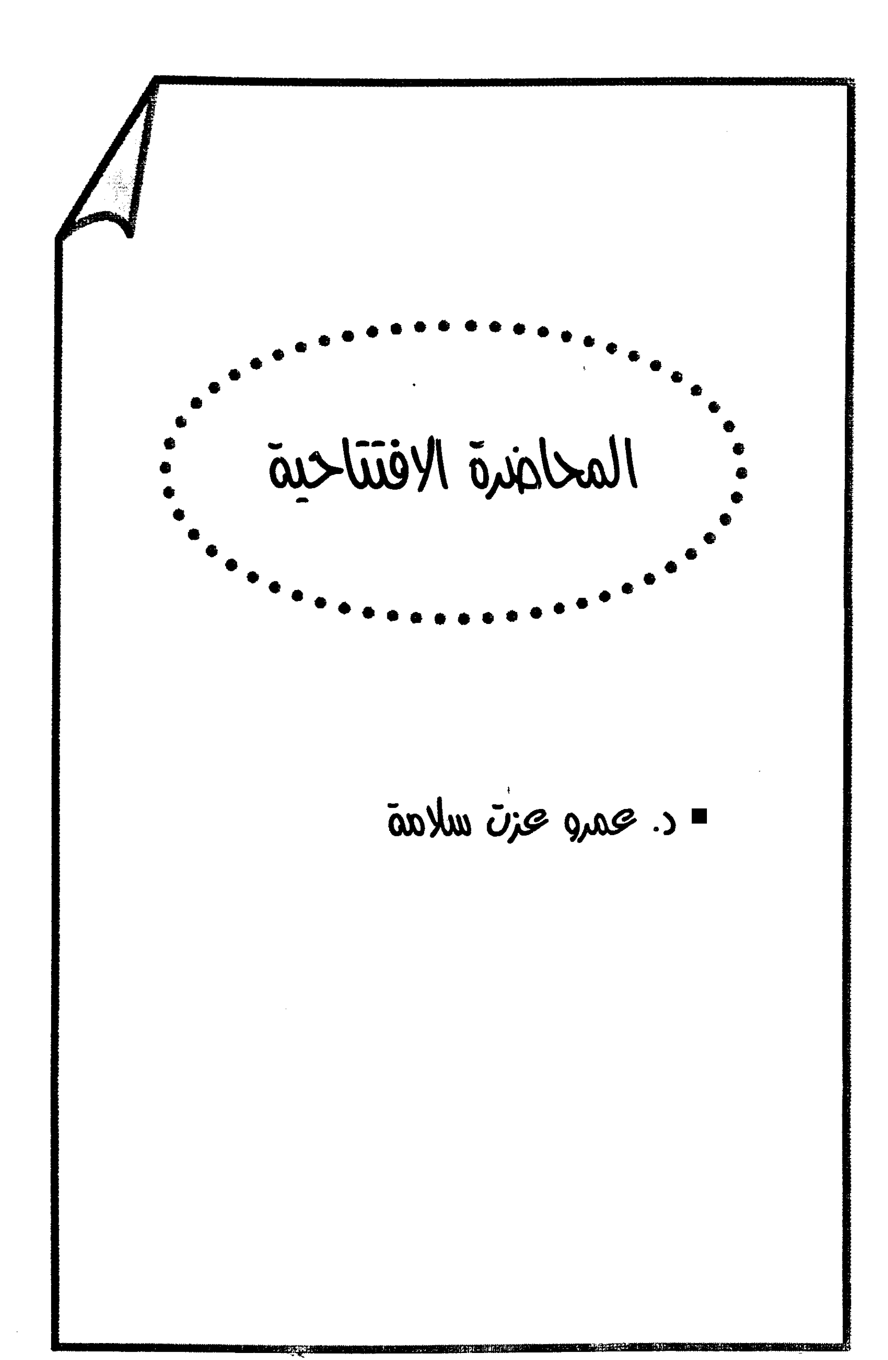
١٢. تطوير نظم تقييم الأداء فى ظل نظام الجودة الشاملة.

إصلاح التعليم العالى إذن هو جوهر عملية الإصلاح الشاملة، وتوجه الدولة لإصلاح التعليم يمثل رافداً يعزز من قدراتها وإمكاناتها للتعامل مع التغيرات فى البيئة الخارجية، وهو توجه ينطلق من إدراك سليم لعلاقة التعليم بالمواطنة والانتماء والهوية، ذلك أن الارتقاء بالذات وتوظيف العلم والفكر هو الوسيلة المثلى للانطلاق فى عملية التفاعل مع الخارج من منطلق الندية والتكافؤ.

إن لنا أن نتوقع من هذا المؤتمر **تقديم مساهمة علمية رفيعة، تقوم على نقد الواقع نقداً علمياً بنّاء**، توطئة لتوضيح مسار التطوير والإصلاح النابع من حاجات المجتمع، ووصولاً إلى صياغة استراتيجية قومية تحدد مكامن القصور وسبل معالجتها.

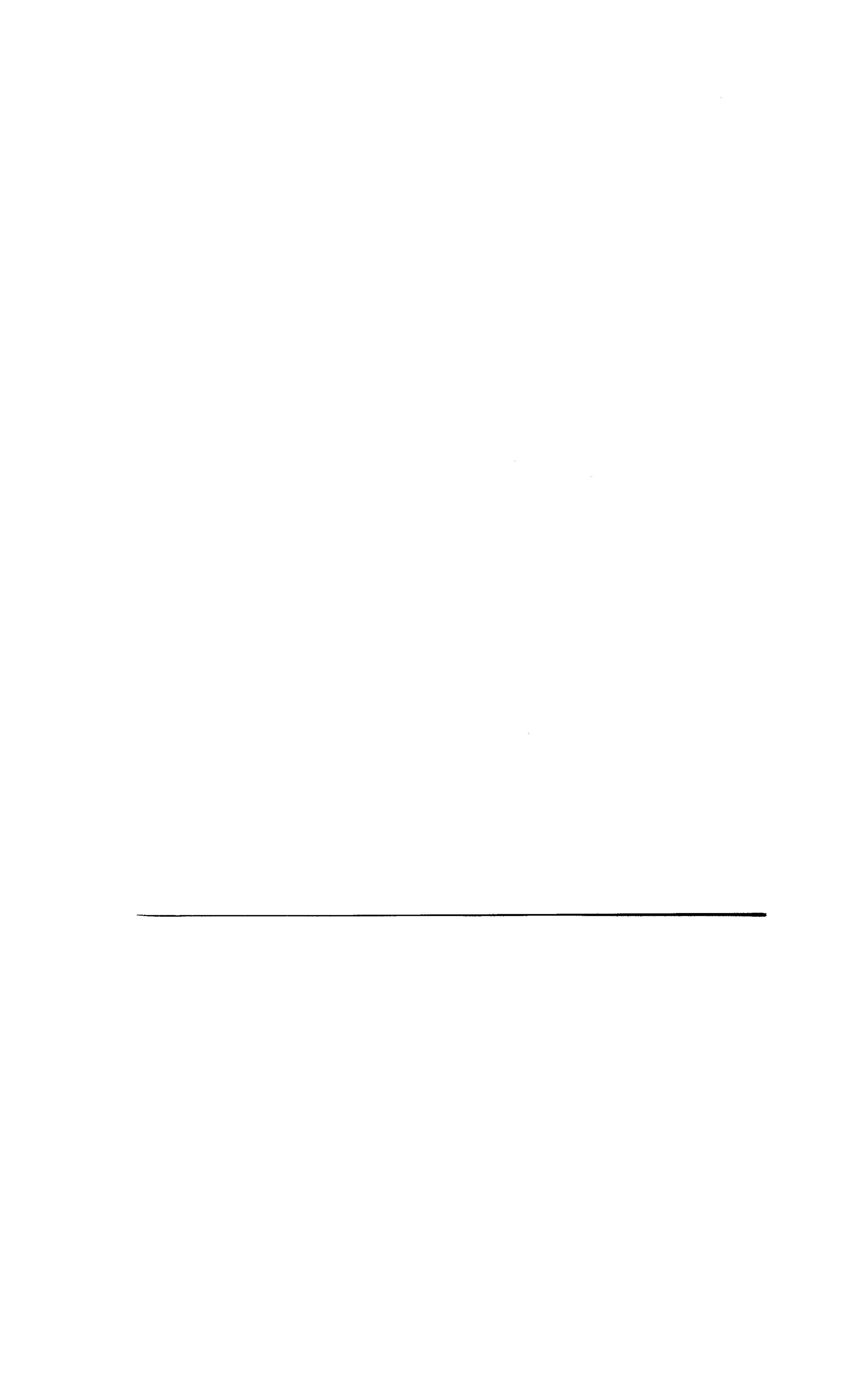
اسمحوا لى -فى النهاية- أن أؤكد على حاجتنا إلى معانى الاستمرارية والمؤسسية والدأب العلمى والثقة فى الذات، كوسائل لمعالجة مشكلات التعليم العالى فى مصر، والارتقاء به، وأتمنى لهذا المؤتمر كل النجاح والتوفيق.





المحاضرة الافتتاحية

- د. عمرو عزت سلامة



المحاضرة الافتتاحية

د. عمرو عزت سلامة

فى البداية أعرب عن خالص سعادتى بتواجدى وسط هذه الكوكبة المتميزة من الأساتذة والمفكرين والقيادات الجامعية، فى بداية أعمال المؤتمر السنوى الثامن عشر لمركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، تلك الكلية المتميزة التى قدمت لمصر صفوة من رجالات السياسة والاقتصاد والدبلوماسية.

ولا يسعنى -وأنا فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- إلا أن أشيد بدور الكلية وإنجازاتها خلال تاريخها، وأن أنوه بوجه خاص بنقطة تميز لهذه الكلية وهى منظومة المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص التى تضمها الكلية، والتى تقدم من خلال البحوث والاستشارات والتدريب رؤية تنويرية علمية ودوراً خدمياً مقدراً، ومؤتمرنا اليوم هو أحد أشكال عطاء تلك المنظومة. ويدور مؤتمر هذا العام حول التعليم العالى فى مصر واقعه ومستقبله، وهى فرصة مناسبة لتبادل الرأى والفكر حول قضايا التعليم من خلال الحوار العلمى والمناقشات المستنيرة.

إن أى حديث عن التعليم العالى فى مصر لابد أن يبدأ بتحديد المنطلقات أو الثوابت التى تحكمه، وهنا أشير فى عجالة إلى أهم تلك المرتكزات والثوابت التى تحكم عملنا فى قطاع التعليم العالى فى مصر:

أولاً: "أن التعليم -كما أكد على ذلك الرئيس مبارك- هو أساس النهضة باعتباره ركناً أساسياً من أركان بناء الدولة العصرية المنفتحة، القائمة على الفكر المتطور الجديد، وعلى المشاركة المجتمعية الواعية، فى إطار من الإيمان المتزايد بأن التنمية البشرية هى إحدى الدعائم الرئيسية الشاملة بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية".

ثانياً: أن التعليم العالى حق من حقوق الإنسان المصرى، وهو قيمة اجتماعية تحرص الدولة على توفيرها لكل قادر عليه فكرياً وذهنياً، بغض النظر عن مستواه الاقتصادى والاجتماعى، والتوسع فيه ضرورة سياسية واقتصادية واجتماعية، وأنقل هنا تأكيد الرئيس مبارك أن الدولة لن تتخلى عن مسئوليتها فى التعليم، وأن المجانية باقية، مع وجود اختيارات عديدة أمام الطلاب بالنسبة للتعليم العالى.

ثالثاً: إذا كانت نظرتنا للارتقاء بالتعليم والقضاء على الأمية قد انطلقت من منظور داخلى حددنا فى إطاره الأولويات وخطوات التنفيذ، فقد أصبح التحدى الرئيسى أمامنا اليوم هو مواكبة هذه المعايير الدولية فى التعليم، على نحو يتيح لنا قدراً متزايداً من الاندماج مع العالم الخارجي، ويعزز من انفتاحنا على الحضارات والثقافات والمجتمعات الأخرى".

رابعاً: أن عضو هيئة التدريس هو الأساس فى العملية التعليمية، وأن تنميته وتطويره وإعطاءه الاستقلال الفكرى، والرعاية الاجتماعية والصحية، متطلب أساسي لنجاح الجامعات فى دورها.

خامساً: أن الجامعات ليست مجرد مؤسسات للتعليم والتكوين العلمى والمهنى فقط، بل هى مؤسسات للتثقيف والتربية والتأهيل الحضارى والاجتماعى وخلق كوادر قادرة على المشاركة وإحداث التغيير المجتمعى.

سادساً: أن مؤسسات التعليم العالى الخاصة -من جامعات ومعاهد عليا- هى رافد جديد وأساسى فى منظومة التعليم العالى، تؤدى دورها المقدر فى ظل رقابة وإشراف الوزارة، من خلال الضوابط الموضوعية فى توفير تخصصات علمية جديدة، وأماكن للتعليم للطلاب تساهم فى تخفيف العبء عن كاهل الدولة فى تمويل التعليم العالى.

سابعاً: أن الجامعات مؤسسات علمية مستقلة فكرياً وعلمياً، تعتمد على نظم المحاسبة الذاتية، ولا قيود على الرأى أو الفكر داخلها.

ثامناً: أن الفترة الماضية قد شهدت توسعاً كبيراً واهتماما بالكم على حساب الكيف، ونجح ذلك فى أن يغطى نسبة كبيرة من الشباب من ١٨-٢٣ سنة بلغت ٣٠,٥%، ولكن الأمر يحتاج إلى موازنة دقيقة بين الكم والكيف، بين توسيع قاعدة التعليم العالى وتحقيق الجودة فيه.

تاسعاً: أن الجامعات هى بيوت خبرة لخدمة المجتمع، من خلال ما تقدمه من بحوث واستشارات وتدريب.

عاشراً: أن النظام التعليمى بعامة، والتعليم العالى على وجه الخصوص، لابد أن يستجيب ويتفاعل مع المتغيرات الداخلية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولابد -أيضاً- من التكيف مع المتغيرات الإقليمية والدولية، حتى يصبح فاعلاً وقادراً على الحركة والعطاء.

إن نظرة إلى الواقع الراهن لمنظومة التعليم العالى فى مصر، تؤكد أننا قد قطعنا شوطاً كبيراً فى طريقنا، فهناك تعدد وتنوع فى المنظومة **يوضحه ما يلى:**

١. من حيث التمويل:

أ. الحكومى:

- ١٢ جامعة حكومية، ولها ٨ فروع – سوف تستقل ثلاثة منها خلال العام الجامعى القادم– تضم ٢٧٨ كلية، يدرس بها بمرحلة البكالوريوس والليسانس مليون و٢٥٢ ألف طالب، والدراسات العليا ١٦٣ ألف طالب، وتضم ٥٩ ألف عضو هيئة تدريس ومعاونيهم.
- الموازنة المخصصة ٦ مليارات جنيه، نصيب الطالب منها ٦٣٣٣ جنيها.

ب. الخاص:

- ٦ جامعات خاصة (أضيفت إليها ثلاث جامعات جديدة)، تضم ٥٠ كلية، يدرس بها حوالى ٣٨ ألف طالب.
- ١٤٢ معهداً عالياً ومتوسطاً، تضم حوالى نصف مليون طالب.

٢. من حيث أسلوب الدراسة:

أ. النظامى.

ب. الانتساب الموجه.

جـ. التعليم المفتوح: مراكز التعليم المفتوح تقدم ١٨ برنامجا فى ٤ جامعات، وتضم حوالى ٩٠ألف طالب؛

جامعة القاهرة: ٦ برامج فى: التجارة، الزراعة، الآداب، الحقوق، الحقوق بنى سويف، الإعلام.

جامعة الاسكندرية: التجارة، إدارة العمال

جامعة عين شمس: الحقوق، الزراعة، التجارة، الآداب.

جامعة أسيوط: التجارة، الحقوق.

٣. **من حيث لغة الدراسة:**

أ. اللغة العربية.

ب. اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية)، والشعب الأجنبية (التجارة، الحقوق، الآداب، الاقتصاد، الزراعة، التربية).

جـ. الدرجات المشتركة.

د. البكالوريوس (زراعة القاهرة).

هـ. الدراسات العليا (تجارة القاهرة، حقوق، تجارة عين شمس، اقتصاد وعلوم سياسية).

ويثير ما سبق نقاط القوة ونقاط الضعف فى منظومة التعليم العالى فى مصر:

من نقاط القوة:

- الانتشار الجغرافى الذى يغطى كل محافظات مصر؛ ٢٧٨ كلية فى ١٢ جامعة حكومية و٨ فروع، إضافة إلى ٦ جامعات خاصة، و١٣٣ معهداً عاليا ومتوسطا حكوميا وخاصا تابعا لوزارة التعليم العالى.
- رصيد ضخم من الخريجين فى كل التخصصات ساهموا فى مشروعات التنمية فى مصر، خلال النصف الثانى من القرن العشرين.
- انتشار الآلاف من الخريجين فى المنطقة العربية، وبخاصة فى الدول الخليجية.
- التنوع والتجدد المستمر فى نظم التعليم داخل المنظومة: ما بين تعليم نظامى وتعليم مفتوح، وانتظام وانتساب موجه، وشعب باللغة الإنجليزية والفرنسية، ونظم تعتمد على الفصول الدراسية ونظم أخرى تعتمد على الساعات المعتمدة، برامج دراسته فى البكالوريوس والدبلوم والماجستير بالتعاون مع جامعات أجنبية، وبين جامعات حكومية وجامعات خاصة.

التحديات:

- تفعيل الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالى، فى إطار استراتيجيات التنمية القومية واستثمار الموارد القومية.
- تنفيذ مشروعات تطوير التعليم التى اتفق عليها، فى إطار الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالى التى أقرها المؤتمر القومى الذى عقد لهذا الغرض فى

فبراير ٢٠٠٠، مع استيعاب المتغيرات المؤثرة على منظومة التعليم العالى التى حدثت خلال السنوات الأربع الماضية.

- تحقيق التنسيق والتكامل بين المؤسسات المختلفة العاملة فى مجال التعليم العالى، من خلال المجلس الأعلى للتعليم العالى الذى تم إنشاؤه مؤخراً.
- تحديث نظم وبرامج التدريس ومناهجه، وإغناء الجوانب المعرفية والمهارية.
- تحقيق التوافق بين خصائص ومهارات مخرجات منظومة التعليم العالى ومتطلبات سوق العمل المتطورة والمتغيرة.
- التأكيد على أولوية القيم الجامعية والمعايير الأخلاقية فى المنظومة التعليمية بوجه عام، والتأصيل لدورها المؤثر فى أداء أعضاء هيئة التدريس -بوجه خاص- وفى علاقتهم بزملائهم وأبنائهم الطلاب.
- توفير مصادر تمويل إضافية للتعليم العالى، إلى جانب التمويل الحكومى المحدود فى مصادره.
- زيادة فرص الانفتاح العلمى على الخارج؛ من خلال الابتعاث وأشكال الانفتاح الأخرى؛ كالمهمات العلمية والإشراف المشترك والإيفاد فى مؤتمرات، والسعى للبحث عن مصادر تمويل لها.
- تطوير الهياكل الإدارية للجامعات ومؤسسات التعليم العالى، بحيث تواكب التخصصات الجديدة والمتغيرات التى تشهدها المنظومة كماً وكيفاً.
- تحقيق التوازن بين الأعداد المتزايدة من الطلاب التى تقبل بالجامعات والمعاهد العليا سنوياً، والمحافظة على المستوى أو جودة العملية التعليمية.
- إعطاء أهمية واعتبار لقدرات ورغبات الطلاب كأحد المؤشرات للقبول بالجامعات والمعاهد العليا، إلى جانب مجموع الدرجات.
- دراسة إمكانية إعادة توزيع أعضاء هيئات التدريس على الأقسام العلمية فى الجامعات المختلفة التى حصلوا منها على الدرجة الجامعية الأولى، وذلك لمواجهة تضخم الهياكل الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس فى بعض الكليات، والنقص الشديد فيها فى كليات بجامعات أخرى.
- استكمال النقص فى أعضاء هيئات التدريس ببعض الكليات والمعاهد العليا الناشئة.

- وضع آليات تساعد أعضاء هيئة التدريس على التفرغ التام للعملية التعليمية والبحثية، بشكل واقعى ومجزٍ من الناحية الاقتصادية.
- وضع نظام للاعتماد والجودة من خلال آليات موضوعية ومتطورة لمراجعة البرامج الدراسية، وتقييمها بشكل مستمر بما يتيح تعديلها وتطويرها بشكل يتسق والتطور السريع فى إيقاع حركة الحياة المعاصرة.
- تطوير أساليب الامتحانات، وصيغ تقييم أداء الطلاب.
- مواكبة تطورات تكنولوجيا التعليم ووسائله فى العالم.
- التحديث المستمر للموارد التعليمية من مكتبات وشبكات وقواعد معلومات.
- تحديث النظم المالية والإدارية للجامعات، بما يتناسب مع طبيعة المؤسسات التعليمية والعلمية والبحثية.
- استكمال الجامعات والمعاهد الخاصة لأعضاء هيئات التدريس والمعاونين الخاصين بها، وعدم الاعتماد بشكل أساسى على الجامعات الحكومية بأسلوب الندب الجزئى أو الإعارة.
- تحقيق التميز فى النظم والبرامج والمناهج الدراسية بين الكليات المتناظرة.
- تنويع هيكل التخصصات العلمية بين الجامعات والمعاهد العليا الخاصة وبين الجامعات الحكومية.
- تفعيل الدور البحثى للجامعات، وكذلك التكوين المعرفى المؤهل له، إلى جانب الدور التعليمى الذى تقوم به.
- إعطاء أولوية للتخصصات العلمية الحديثة، وعلوم المستقبل وتطبيقاتها.
- إعطاء الاهتمام الكافى والعناية لبرامج الدراسات العليا وتطويرها، إلى جانب الاهتمام بالمرحلة الجامعية الأولى.
- دعم خطط وبرامج وتجهيزات الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية فى الجامعات والمعاهد العليا.
- إيجاد نظم متطورة لإعداد أعضاء هيئات التدريس ومساعديهم، بما يكفل تنمية قدراتهم وتجديد أدائهم وتحديث وسائلهم.

إن جهودنا فى تطوير التعليم العالى فى مصر لا تنطلق من فراغ، فهناك جهد كبير بذل خلال السنوات السابقة نبنى عليه ونستكمل خطواته، حيث تم عقد مؤتمر قومى لتطوير التعليم العالى فى مصر عام ٢٠٠٠ انتهى إلى وضع وثيقة للتعليم العالى، ترجمت إلى خطة استراتيجية، ترجمت إلى ٢٥ مشروعاً، تم تحديد ستة مشروعات ذات أولوية بدأ تنفيذها منذ عام ٢٠٠٢، بعد توفير التمويل الحكومى والدولى لها، ولقد شملت:

١. إنشاء نظام قومى للاعتماد وضمان الجودة.
٢. تطوير كليات التربية.
٣. تطوير المعاهد الفنية المتوسطة.
٤. تطوير تكنولوجيات المعلومات والاتصال.
٥. تنمية قدرات أعضاء هيئات التدريس.
٦. إنشاء صندوق تطوير التعليم العالى.

وخلال تلك الفترة، حدثت جملة من المتغيرات محلياً ودولياً، كما تطورت منظومة التعليم العالى كماً ونوعاً، كما شهدت عملية تنفيذ المشروعات نوعاً من التباطؤ فى بعضها، ونوعا من الجمود فى بعضها الآخر.

وانطلاقاً مما سبق، تم إعداد تصور شامل لتطوير منظومة التعليم العالى والبحث العلمى فى مصر، حدد رسالتها ورؤيتها وآليات التنفيذ كما يلى:

١. رسالة Mission منظومة التعليم العالى والبحث العلمى فى مصر:

تهيئة جامعاتنا ومراكزنا البحثية إلى التحول إلى عصر المعلومات وإلى مجتمع المعرفة. وفى عصر المعلومات ومجتمع المعرفة نسعى إلى التميز، حتى نستطيع المنافسة فى عالم اليوم، الذى يشهد تغيرات واسعة فى مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والفكرية. ومهمتنا الأولى هنا أن نستوعب تلك التغيرات ونتكيف معها، وننطلق بمؤسساتنا التعليمية والبحثية.

٢. أبعاد رؤية Vision منظومة التعليم العالى والبحث العلمى:

البعد الأول: نشر المعرفة وإنتاجها وتطبيقها من خلال:

- قدرة بحثية عالية.
- إنتاج ونشر علمى متميز.

- ثقافة علمية على مستوى المجتمع.
- قدرة على ريادة المستقبل.
- التعليم والتعلم لمدى الحياة.

البعد الثانى: تحقيق التميز والمنافسة:

- بنية أساسية معلوماتية.
- جودة عالية.
- كفاءة فى الأداء.
- أنماط جديدة من نظم التعليم العالى والبحث العلمى.
- المرونة والحركة فى منظومة التعليم العالى والبحث العلمى.
- مجتمع أكاديمى على مستوى عال من الكفاءة والالتزام.
- علاقات فاعلة مع مؤسسات تعليمية وبحثية متميزة فى الخارج.
- درجات علمية معترف بها.
- قدرة على التنمية الذاتية للمجتمع الأكاديمى والبحثى.
- حفز التميز العلمى.

البعد الثالث: التنمية (التعليم العالى والبحث العلمى قاطرتا التنمية):

- تحديد وخلق محاور جديدة للتنمية.
- استخدام تخصصات جديدة وتخصصات بينية.
- المشاركة فى إدارة البحث والتطوير فى مجالات التنمية.
- المساهمة الإيجابية فى التنمية البشرية.
- رصد وتحليل الأداء الاقتصادى والاجتماعى والتنموى.
- توفير الكوادر العلمية الضرورية لقيادة خطط التنمية.

البعد الرابع: الابتكار والإبداع:

- مراكز تميز علمى وتكنولوجى.
- كيانات بحثية وتكنولوجية بالمشاركة مع مؤسسات التقنية العالية.
- منظومة من الحاضنات والمتنزهات العلمية والتكنولوجية فى الجامعات ومراكز البحوث.

- إدارة اقتصادية للإبداع العلمى والتكنولوجى والابتكار.
- برامج للتميز وتشجيع المواهب فى منظومة التعليم العالى والبحث العلمى.
- الحضور الفاعل والمستمر دولياً على المستويين البحثى والتعليمى.
- تنمية القدرات البحثية للكوادر العلمية.
- جذب العلماء والباحثين المصريين العاملين فى الخارج.
- دعم حماية حقوق الملكية الفكرية واستثمار معلومات البراءات.

٣. آليات ومحاور العمل لتحقيق هذه الرؤية فى التعليم العالى:

أ. وضع استراتيجية قومية للبحث العلمى والتكنولوجى فى مصر، يتم بلورتها من خلال عقد أول مؤتمر قومى للبحث العلمى فى العام القادم، يضم المختصين فى العلوم والتكنولوجيا والإنتاج والخدمات، بهدف الاتفاق على رؤية استراتيجية وخطط تنفيذية وآليات لازمة لخلق البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للبحث العلمى.

ب. إنشاء صندوق دعم البحث العلمى والتكنولوجى وتنمية الابتكارات، يساهم فيه القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدنى، ولقد تم الانتهاء من إعداد ورقة عمل حول الصندوق سوف تطرح قريباً للمناقشة، لإقرارها تمهيداً لاستصدار القرار الخاص بإنشائه.

جـ. تطوير وإعادة هيكلة المراكز والمعاهد البحثية القائمة، مع دراسة الآليات والبدائل لتحسين أوضاع هيئات البحوث ودعمها معنوياً ومادياً.

د. استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتعظيم الاستفادة من منظومة البحث العلمى.

هـ. تقييم أداء مؤسسات البحث العلمى ومراقبة الجودة.

ز. دعم الابتكار والاختراع.

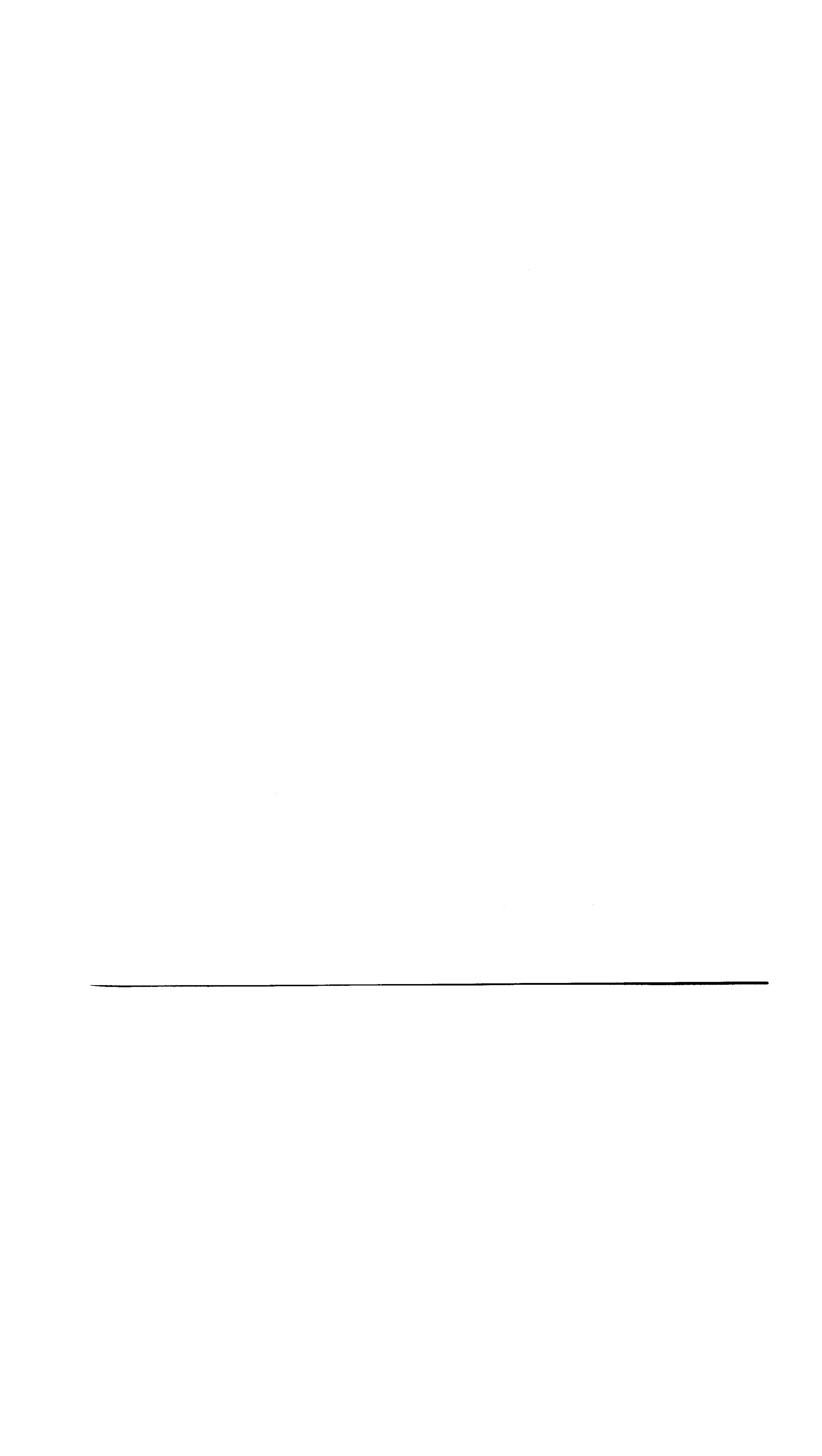
إن أمام الجامعات مهام عاجلة خلال الفترة القادمة ترتكز على تنفيذ أجندة التطوير، وذلك من خلال العمل على تفعيل برامج التطوير التى تشمل: بناء نظم للاعتماد وضمان الجودة تستهدف الوصول إلى تحقيق الجودة فى المنتج التعليمى النهائى للتعليم العالى فى مصر، إضافة إلى تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتطوير نظم تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات، والاستفادة من تكنولوجيات التعليم المتطورة فى دعم العملية التعليمية والبحثية بالجامعات، والاستمرار فى متابعة واستكمال تطوير نظم وبرامج الدراسة وتحديثها، بحيث تواكب التطورات الراهنة فى مجال العلوم والتكنولوجيات المختلفة، ودراسة اللوائح الطلابية الحالية التى تنظم عمل الاتحادات الطلابية بالجامعات والكليات، لتعديلها، بحيث تصبح أكثر مرونة وقدرة على تفعيل الأنشطة الطلابية، وأكثر تحفيزاً للمشاركات الطلابية التى تستهدف صقل شخصية الطالب وربطه بمجتمعه.

وختاماً خالص الشكر على دعوتكم الكريمة لافتتاح المؤتمر، وتمنياتى للمؤتمر بالتوفيق، وأن تنتهى الفعاليات والمناقشات إلى رؤى وتصورات وتوصيات، سيفيد منها بلا شك مخططو ومنفذو سياسات التعليم العالى فى مصر.

المحور الأول

التعليم العالي في مصر: مقدمات أساسية
(الذاكرة، الخريطة، الرؤى، المفاهيم، التوجهات)



١. واقع التعليم العالي والجامعي في مصر: دراسة وصفية

أ. أسامة أحمد مجاهد
أ. رضـــوى صـــلاح

لقى موضوع التعليم العالي في مصر اهتمامًا ملحوظًا طوال العام الماضي ومازال هـذا الاهتمام مستمرًا، وبرز ذلك في خطابات رئيس الجمهورية، وفي تعدد المـؤتمرات العلميـة التي تناولته، كما أولته الصحافة المصرية اهتمامًا غير مسبوق إلى درجة أكدت بروز قضـية التعليم العالي كقضية رأي عام.

وتبدو أهمية هذه القضية في ارتباطها بتنمية البحث العلمـي ونقـل المعرفـة ونشـرها واكتشاف أغوارها، فضلا عن تنمية المجتمع ورأس المال البشري، كما أنها ترتبط ارتباطًـا مباشرًا بالواقع المعيش وما يعتريه من أزمات تأتي في مقدمتها أزمة التعليم العالي.

ويعد الهدف من هذه الدراسة الوقوف على الوصـف الظـاهر لحالـة التعلـيم العـالي والجامعي في مصر وبنيته الكلية بما تتضمنه من مكونات مؤسسية وبشـرية وماديـة، مـع الاهتمام بالنظرة الكلية العامة.

وتقوم هذه الدراسة على افتراض ارتباط الأوضاع التعليمية بالسياقات الاقتصادية والسياسـية والثقافية؛ الداخلية والخارجية، مع اعتبار أن الأوضاع التعليمية تأخذ دور المتغير التابع.

ومن **السياقات الداخلية** التي تؤثر على التعليم العالي والجامعي النظر إلى التعليم العالي بوصفه إحدى حلقات التعليم التي تتأثر بالضرورة بغيرها من الحلقات؛ أي بحالة التعلـيم مـا قبل الجامعي، يضاف إلى ذلك ما يتعلق بالأزمة المالية للدولة وارتفاع حجم الـدين الـداخلي والخارجي، والدخول في برامج الإصلاح الاقتصادي الناجمة عن توجهات الدولة نحو إعطاء مكانة أكبر لدور القطاع الخاص في التنمية الاقتصادية والمجتمعية، فضلا عـن التوجهـات السياسية نحو مزيد من الانفتاح على العالم الخارجي، ويلقي كل ذلك بظلاله على بنية التعليم العالي والجامعي وبرامجه وأهدافه.

أما **السياقات الخارجية** فيبرز فيها تأثير العولمة وتحديها للسياقات الداخلية الأمر الـذي جعل من الصعوبة بمكان الفصل بين الداخلي والخارجي، ولقد ارتبط بذلك تأثيرات اقتصادية تعلي من شأن اقتصاد السوق ومبدأ المنافسة ودور القطاع الخـاص، عـلاوة علـى انتشـار

الأفكار التي تعلي من شأن التنوع والتعدد في الاقتصاد والسياسة والثقافة، وتلازم مع ذلك إحلال تكنولوجي في مجالات البحث والمعرفة، وذلك كله يلقي بظلاله أيضًا على التعليم العالي والجامعي بنية وعملية.

وتحاول الدراسة الإجابة عن سؤال رئيسي هو: "إلى أي مدى تمثل معطيات التعليم العالي والجامعي في مصر انحرافا عن المعايير العالمية؟"

يضاف إلى ذلك بعض التساؤلات الفرعية مثل:

١. هل هناك انتشار في التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي والجامعي ؟ وإلى أي مدى يؤثر إسهام المشاركة المجتمعية في التعليم العالي في صحة هذا الانتشار؟
٢. هل ترتبط مؤشرات المساواة بين الجنسين في التعليم العالي باختيارات المرأة للمجالات الأكثر إسهامًا في عملية التنمية؟
٣. إلى أي مدى ترتبط مخرجات مؤسسات التعليم العالى بالاحتياجات التنموية؟
٤. هل يبرز اتجاه سياسات التعليم العالي المعلنة نحو الاندماج في العالمية وإعطاء دور أكبر للقطاع الخاص واستخدام تكنولوجيا التعليم في تجليات بنية التعليم العالي والجامعي في مصر؟

هيكل الدراسة:

١. مؤسسات التعليم الجامعي والعالي.
٢. أنماط التعليم العالي.
٣. الانتشار الجغرافي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي.
٤. قراءة في بعض المؤشرات الكمية.
٥. الإنفاق على التعليم الجامعي والعالي.
٦. نتائج الدراسة.

أولاً – مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في مصر:

تتعدد أشكال التعليم العالي في مصر وفقًا لمعيار التقسيم:

١. التعليم الجامعي وغير الجامعي:

حيث يوجد في مصر ٢٠ جامعة؛ منها ١٢ جامعة حكومية، وجامعة الأزهر، و٦ جامعات خاصة، والجامعة الأمريكية. وهناك عدد من الكليات والمعاهد العالية غير الجامعية

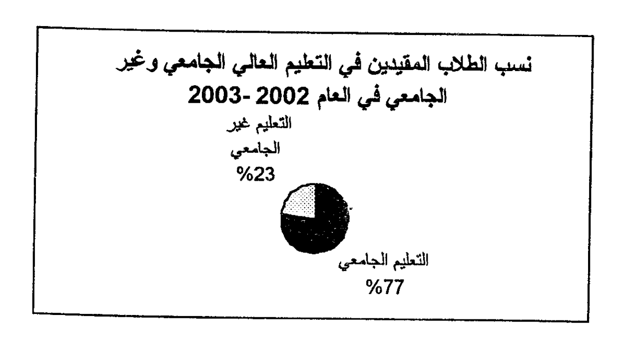
تبلغ ٨٥ كلية ومعهدًا عاليًا خاصًا وحكوميًا، بالإضافة إلى المعاهد المتوسطة الخاصة والمتوسطة الحكومية التي يبلغ عددها ٥٦ معهدًا، ومن خلال الجدول (١) يتضح أن التعليم غير الجامعي يستوعب نسبة كبيرة من إجمالي نسبة الطلاب المقيدين في التعليم العالي حيث يستوعب ٢٣,٣%.

جدول (١)*

التعليم العالي الجامعي وغير الجامعي في العام ٢٠٠٢ -٢٠٠٣

م	نوع التعليم العالي	عدد الجامعات	عدد الكليات والمعاهد العالية	عدد المعاهد المتوسطة	المقيدون	إجمالي المقيدين	النسبة
١	التعليم الجامعي	٢٠	٣٩٢		١٥٨٨٤٩٣	١٥٨٨٤٩٣	%٧٦,٧
٢	التعليم العالي غير الجامعي - كليات ومعاهد عليا - معاهد متوسطة		٨٥	٥٦	٢٨٧١٧٧ ١٩٦٢٢٣	٤٨٣٤٠٠	%٢٣,٣
	الإجمالي	٢٠	٤٧٧	٥٦	٢٠٧١٨٩٣	٢٠٧١٨٩٣	%١٠٠

* مستخلص من إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.



ويعد عدد الجامعات في مصر البالغ ٢٠ جامعة مقارنة بالمعايير العالمية عددًا منخفضًا؛ ذلك لأن المعايير العالمية تقتضي أن يمثل كل مليونين من السكان جامعة، لذلك فإن هناك

عجزًا في عدد الجامعات يصل إلى ١٥ جامعة، ويزداد هذا العجز إذا أُخذ في الاعتبار أن الجامعات الست الخاصة والجامعة الأمريكية تستوعب جميعها عددًا من الطلاب لا يتجاوز جامعة صغيرة لا يزيد عدد طلابها عن ٤٠٠٠٠ طالب، ويزداد هذا العجز أيضا مقارنة ببعض الدول التى يمثل كل مليون من السكان فيها جامعة مثلما الحال في فرنسا، وتبلغ عدد الجامعات والكليات في الولايات المتحدة –على سبيل المثال– ٣٥٠٠٠ جامعة وكلية.

ويلاحظ على الجامعات المصرية الحكومية أنها جامعات للأعداد الكبيرة، ويبرز ذلك في جامعة القاهرة حيث يبلغ عدد طلابها (في العام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ٢٠٣٨١٤، وفي جامعة عين شمس ١٦٤٤٦٩، وتعد جامعة المنيا أقل الجامعات من حيث عدد المقيدين بها إذ يبلغ ٣٧١٩١.

٢. مؤسسات تعليم عال تابعة لوزارة التعليم العالي وأخرى غير تابعة:

يتبع وزارة التعليم العالي الجامعات الحكومية الإثنتى عشرة وهي (جامعة القاهرة، الإسكندرية، عين شمس، أسيوط، طنطا، المنصورة، الزقازيق، حلوان، المنيا، المنوفية، قناة السويس، جنوب الوادي) فضلاً عن ثمانية فروع تابعة لها، وتضم هذه الجامعات ٢٧٨ كلية، كما يتبع وزارة التعليم العالي الجامعات الست الخاصة وهي (جامعة ٦ أكتوبر، جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، جامعة مصر الدولية، الجامعة الفرنسية، الجامعة الألمانية) وتضم هذه الجامعات ٤٠ كلية، كما تشرف الوزارة على الجامعة الأمريكية –كجامعة أجنبية– التي تضم ٢١ كلية. يضاف إلى ذلك الكليات والمعاهد العالية الحكومية التي تبلغ ٥ كليات، والمعاهد العالية الخاصة التي تبلغ ٨٠ معهدًا عاليًا، فضلاً عن المعاهد المتوسطة الحكومية التي تبلغ ٤٥ معهدًا والخاصة ١١ معهدًا.

ويبلغ إجمالي الطلبة المقيدين في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم العالي ١٧٦١٩٧٢ في العام الجامعي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣، وتستوعب الجامعات الحكومية ٧٠,٣% من إجمالي نسبة الطلبة المقيدين، يليها المعاهد العالية الخاصة ١٥,٥%، فالمعاهد الحكومية المتوسطة ٨%، ولا تستوعب الجامعات الخاصة إلا ١,٩%، وتصل النسبة إلى أدنى مستوياتها في الكليات والمعاهد الحكومية العالية حيث تصل نسبة الطلبة المقيدين.٠,٧% من إجمالي نسبة الطلبة في مؤسسات التعليم العالي التابعة لوزارة التعليم العالي، مما يثير التساؤلات حول جدوى عدم ضم هذه الكليات والمعاهد العالية إلى التعليم الجامعي، حيث إن

عدد هذه الكليات لا يتجاوز ٥ كليات أو معاهد عالية.

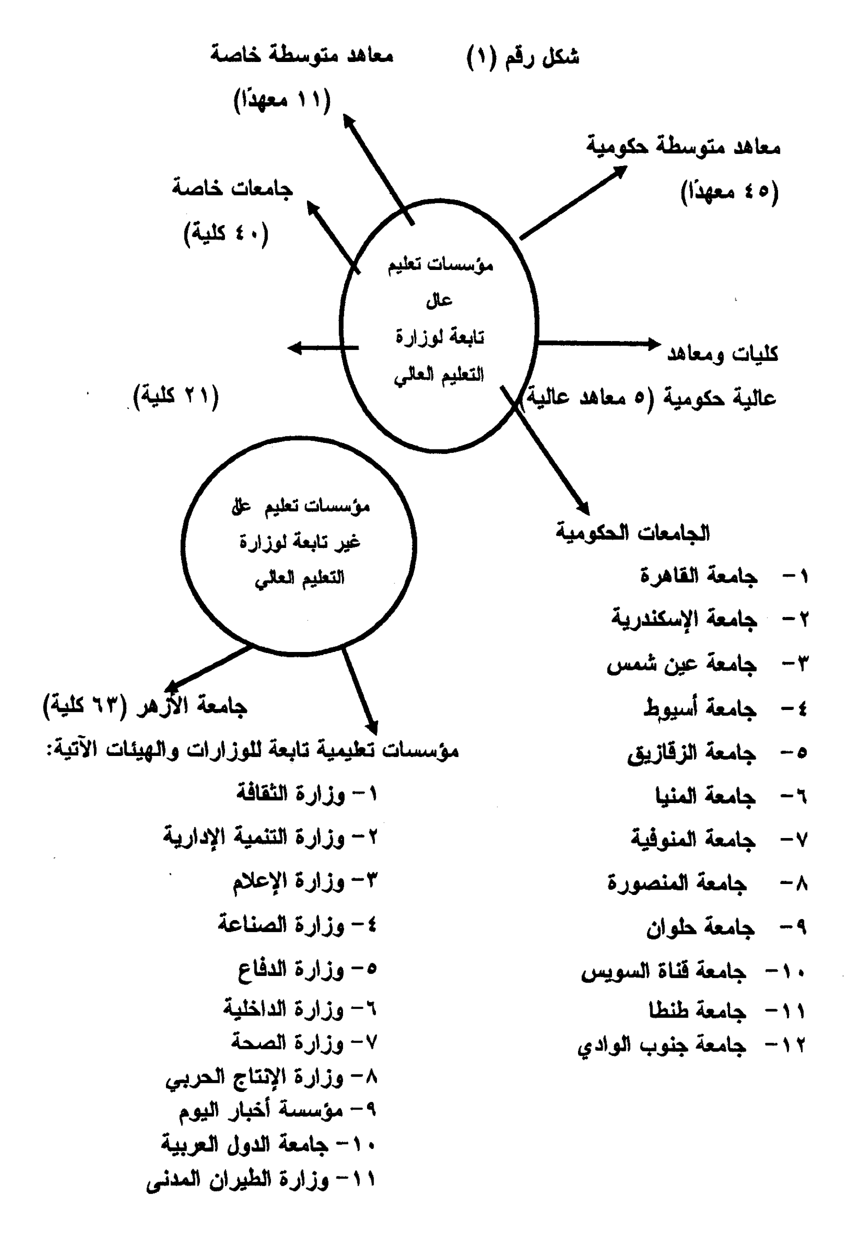
أما المؤسسات التعليمية غير التابعة لوزارة التعليم العالي فتتمثل في:

أ. جامعة الأزهر وتضم ٦٣ كلية، ويبلغ عدد طلابها ٣٠٩٩٢١.

ب. مؤسسات تعليمية تابعة لوزارات وهيئات أخرى مثل[١]:

- أكاديمية الفنون المصرية التابعة لوزارة الثقافة، وتضم ٥ معاهد عالية هي (معهد السينما، الفنون المسرحية، الموسيقى العربية، الكونسرفتوار، البالية).
- الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، ومعهد الدراسات العربية، التابعان لجامعة الدول العربية.
- أكاديمية السادات للعلوم الإدارية التابعة لوزارة التنمية الإدارية.
- أكاديمية الإعلام الدولية التابعة لوزارة الإعلام.
- أكاديمية أخبار اليوم للهندسة وتكنولوجيا الطباعة والصحافة التابعة لمؤسسة أخبار اليوم.
- الجامعة العمالية التابعة للاتحاد العام لعمال مصر وتشرف عليها وزارة الصناعة.
- هيئة المعهد القومي للتدريب على أعمال الطيران المدني التابع لوزارة الطيران المدني.
- الكليات العسكرية التابعة لوزارة الدفاع (الكلية الحربية/ الدفاع الجوي/البحرية/ الفنية العسكرية/الجوية/المعهد الفني)
- المعهد الفني للصناعات المتطورة ببلبيس ويتبع وزارة الإنتاج الحربي.
- المعاهد الفنية الصحية التابعة لوزارة الصحة.
- كلية الشرطة ومعهد أمناء الشرطة التابعان لوزارة الداخلية.

شكل رقم (١)


معاهد متوسطة خاصة
(١١ معهدًا)
معاهد متوسطة حكومية
(٤٥ معهدًا)
جامعات خاصة
(٤٠ كلية)
مؤسسات تعليم
عال
تابعة لوزارة
التعليم العالي
كليات ومعاهد
عالية حكومية (٥ معاهد عالية
(٢١ كلية)
مؤسسات تعليم عالٍ
غير تابعة لوزارة
التعليم العالي
الجامعات الحكومية
١- جامعة القاهرة
٢- جامعة الإسكندرية
٣- جامعة عين شمس
٤- جامعة أسيوط
٥- جامعة الزقازيق
٦- جامعة المنيا
٧- جامعة المنوفية
٨- جامعة المنصورة
٩- جامعة حلوان
١٠- جامعة قناة السويس
١١- جامعة طنطا
١٢- جامعة جنوب الوادي
جامعة الأزهر (٦٣ كلية)
مؤسسات تعليمية تابعة للوزارات والهيئات الآتية:
١- وزارة الثقافة
٢- وزارة التنمية الإدارية
٣- وزارة الإعلام
٤- وزارة الصناعة
٥- وزارة الدفاع
٦- وزارة الداخلية
٧- وزارة الصحة
٨- وزارة الإنتاج الحربي
٩- مؤسسة أخبار اليوم
١٠- جامعة الدول العربية
١١- وزارة الطيران المدنى

٣. مؤسسات تعليم عال خاصة / عامة (وفقًا لجهة إنشاء المؤسسة):

وتشمل المؤسسات التعليمية التابعة للدولة – العامة– الجامعات الحكومية والكليات والمعاهد العالية الحكومية وجامعة الأزهر ومؤسسات التعليم العالي التابعة للوزارات والهيئات الحكومية المختلفة، وتستوعب هذه المؤسسات التعليمية النسبة العظمى من إجمالي الطلبة المقيدين في التعليم العالي وهي ٨٣,١%[٢]، ولا تستوعب الجامعات والكليات والمعاهد العالية والمتوسطة الخاصة والجامعة الأمريكية سوى ١٦,٩% من نسبة المقيدين في التعليم العالي في مصر، وتستوعب المعاهد الخاصة العالية النسبة الأكبر من طلبة التعليم العالي الخاص بنسبة ٧٧,٤%، وتجدر الإشارة إلى أن زيادة أعداد المعاهد العالية الخاصة قد أفرزت بعض الظواهر غير الصحية في مجال التعليم العالي؛ حيث انتشرت بعض "الدكاكين التعليمية" التي تعمل دونما ترخيص من وزارة التعليم العالي أو رقابة، ويتطلب هذا ضرورة معالجة هذه الظاهرة.

وتجدر الإشارة إلى أن تقسيم الجامعات إلى جامعات خاصة وأخرى تابعة للدولة قد يؤدي إلى تلاشي الحواجز بين الوطني والأجنبي؛ إذ أن بعض الكتابات تصنف الجامعات الأجنبية في إطار الجامعات الخاصة.

كما تجدر الإشارة إلى أن الجامعات الأهلية التي تديرها قوى المجتمع المدني وتمولها غير ممثلة في مصر، إلا أن السيد وزير التعليم العالي كان قد أعلن أنه سيتم إنشاء جامعة أهلية في مصر في العام ٢٠٠٦، ويلاحظ أن معظم الكليات والمعاهد العالية والمتوسطة الخاصة تتبع جمعيات ومؤسسات مدنية وينظمها القانون رقم (٥٢) لسنة ١٩٧٠، أي أن المشاركة المجتمعية ممثلة في الكليات والمعاهد الخاصة دون الجامعات.

ثانياً – أنماط التعليم العالي:

وتشير هذه الأنماط إلى النظم والأساليب الدراسية التي تتدرج فيها عملية التعليم العالي، ويعتبر البعض أن مسألة تنوع الأشكال في حد ذاتها سمة من سمات عصر العولمة وضرورة للانفتاح على التجارب العالمية في التعليم العالي، كما أنها أحد تجليات الحرية، إضافة إلى كونها تُزيد الطاقة الاستيعابية للشرائح العمرية من السكان في سن التعليم العالي، ويمكن تحديد هذه الأنماط في ما يلي:

١. التعليم العالي التقليدي[٣]:

هناك من يرى أن هذا النمط التعليمي نتاج لمرحلة الحداثة وما ارتبطت به من تطور للصناعة التي امتدت خصائصها إلى كافة جوانب الحياة بما فيها التعليم العالي والجامعي، وتحددت هذه الخصائص في التقنين والبيروقراطية والتخصص والاهتمام بالزمن وحشد الطاقات المركزية، واتسم التعليم العالي التقليدي في هذا النموذج بعدة سمات منها:

- الاعتماد على نظام تراتبي في مكونات التعليم الجامعي والعالي، حيث تأتي الجامعة على رأس هذا النظام التراتبي يليها معاهد بدرجات متفاوتة في المكانة، ويدلل على ذلك ما يعرف بكليات القمة وكليات القاع، الأمر الذي يجعل هناك صعوبات في تطبيق بعض الاقتراحات بوضع التعليم ما بعد الثانوي تحت مظلة الجامعة كما فى نظام الدبلوم المطبق في الجامعات الفرنسية والذى تأخذ به بعض دول وسط وشرق أوربا[٤].
- نظام توزيع الخدمة التعليمية يقوم على أساس أن يأتي الطلاب إلى التعليم لا أن يذهب التعليم إليهم، ولذلك أقيمت الجامعات في المدن الكبرى ذات التركز السكاني.
- يقدم التعليم الجامعي والعالي لشريحة عمرية معينة (١٨ – ٢٣) مع إهمال واضح للشرائح العمرية الأكبر سناً.

ويعد هذا النمط التقليدي هو النمط الرئيسي لنظام التعليم العالي في مصر، ويدخل في إطار هذا النمط:

أ. نظام الانتظام ب. نظام الانتساب الموجه جـ. نظام التعليم الموازي

أ. نظام الانتظام:

وهو النظام الأساسي للتعليم التقليدي، وهو النظام الوحيد المعمول به في كل مؤسسات التعليم الجامعي والعالي الخاص والعام والأزهري، باستثناء عدد محدود من كليات بعض الجامعات الحكومية.

ب. نظام الانتساب الموجه:

ويأخذ به عدد محدود من الكليات في الجامعات الحكومية مثل كليات: الآداب والحقوق والتجارة والخدمة الاجتماعية والبنات، ويقوم على قبول بعض الطلاب الذين لم يحققوا الحد الأدنى للقبول بهذه الكليات في مقابل تسديد رسوم مالية أكبر من نظرائهم في نظام الانتظام، ولقد بلغت نسبة المقبولين في نظام الانتساب الموجه في العام الجامعي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥)

٢٤% أي ٦٤,٣١٢[٥]، فى حين كانت نسبة المقيدين في العام الجـامعي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ٢٤,٦% من إجمالي عدد الطلبة المقيدين.

ويعد نظام الانتساب الموجه تطويرًا جزئيًا لنظام التعلـيم التقليـدي؛ حيـث لا يتطلـب الانتظام في الحضور، كما أنه يوفر قدرًا ملائمًا من إسـهام الطالـب فـي تمويـل العمليـة التعليمية؛ حيث تتعدى الرسوم المدفوعة ٤٠٠ ج.م سنويًا مقابل الخدمة التعليمية، فضلاً عـن توفير طاقة استيعابية لنسبة ليست بقليلة من طلاب التعليم العالي.

جـ. نظام التعليم الموازي:

وهو يشبه نظام الانتساب الموجه إلا أن الطالب يسدد النفقات الكاملة للخدمة التعليميـة، ولا تتاح له فرصة الانتقال إلى نظام الانتظام، ويعد ذلك تعليمًا جامعيًا بأجر وهو غير ممثـل في مصر، ولقد ثار حول هذا النظام بعض الجدل حول تأثيره على قدرة الجامعات الحكوميـة القائمة على استيعاب طلبة هذا النوع من التعليم وما يمثله ذلك من عبء على أعضاء هيئـة التدريس والمكتبات والمعامل والمدرجات بما يؤدي إلى تراجـع مسـتوى خريجـي النظـام المجاني، إلا أن بعض الرؤى تذهب إلى أن هذا النظام يرتفع بجودة العملية التعليمية ويحقـق موارد إضافية، ولا يشكل عبئًا في حالة الانتقال إلى نظام الساعات المعتمدة[٦]، إلا أنّ تطبيق هذا النظام ربما يكون تأثيره الأكبر على نظام الانتساب الموجه حيث يصـبح وجـوده بـلا جدوى إلا إذا تم تطبيقه –كما تم الإعلان عن ذلك– في الكليات العملية ككليات: الطب، طـب الأسنان، الصيدلة، الهندسة، العلوم، والتربية[٧].

٢. التعليم المفتوح:

ويأخذ بهذا النمط من التعليم العالي أربع جامعات هي جامعة القاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط، أما التخصصات التي تتضمنها برامج هذا التعليم فهـي الإعـلام والحقـوق والزراعة والتجارة والآداب، ويبلغ عدد المقيدين (فـي العـام الجـامعي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤) ٥٩٣٩٦ طالبا وهو يقل عن العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) حيـث بلـغ العـدد ٦٤,٧٩٢ طالبا؛ أي بنسبة ٥ % من الطلبة المقيدين في التعليم العالي الجامعي والحكـومي و٣% مـن إجمالي الطلبة المقيدين في التعليم العالي في العام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣، وبلغت نسبة الإناث مـن نسبة المقيدين في العام الجامعي(٢٠٠٣ – ٢٠٠٤) ٤١%. ويتميز نظـام التعلـيم المفتـوح

بالتخلص من سلبيات الجامعات التقليدية وعوائقهـــا الجغرافيـــة والعمريـــة وقيـــود الانتظـــام والحضور، فضلاً عن اعتماده على أشكال متطورة في نقل التعليم إلى المـــتعلم؛ كالشـــرائط الصوتية وأشرطة الفيديو وغيرها من وسائط تكنولوجيا التعليم مـــع الاحتفـــاظ بالنصـــوص المكتوبة، وأهم مميزات هذا النظام التعليمي إتاحة التعلم مدى الحيـــاة، ويلائـــم هـــذا النظـــام التعليمي التوجهات السائدة لربط التعليم العالي بتكنولوجيا المعلومات[٨].

ويؤخذ على التعليم المفتوح أنه لا يتضمن في جامعة مفتوحة مستقلة، وإنما في بـــرامج مفتوحة في الجامعات الحكومية القائمة بما يمثله هذا من عبء على الجامعات القائمة.

٣. الجامعة الافتراضية (التعليم عن بعد):

وهي الجامعة "التي تعتمد على التكنولوجيا في انتقال الطلاب وربطهم بعضـــهم بـــبعض وتقديم المعرفة لهم، وذلك باستخدام البريـــد الإلكترونـــي والشـــبكة العنكبوتيـــة، والاتصـــال الصناعي التفاعلي الثنائي باستخدام برامج الفيديو ذات الكثافة العالية، ومن خـــلال القنـــوات الفضائية والأقمار الصناعية"[٩].

ولا يوجد جامعة افتراضية في مصر إلا أن التوجه نحو إنشاء هذه الجامعة بدا واضـــحًا في السنوات الأخيرة[١٠]، وسوف يتم إنشاء أول جامعة افتراضية مع العام الدراســـي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ تقوم الدولة بإنشائها وتمولها لمدة ثلاث سنوات، ثم تعتمد بعد ذلك علـــى مواردهـــا الذاتية.

وتتميز هذه الجامعة بعدة سمات منها ما يلي:

أ. رفع العبء المالي عن كاهل الدولة، حيث لا يمثل هذا النوع من التعليم ضـــغطًا علـــى المؤسسات التعليمية ومواردها البشرية والمادية، كما أن هذا النوع من التعليم لا يمثـــل عبئًا كبيرًا على الطالب؛ حيث لا تتعدى تكاليف المادة الواحدة ١٠٠: ٢٠٠ جنيه.

ب. زيادة شريحة المتعلمين تعليمًا عاليًا بتخطي الحواجز العمرية والجغرافيـــة، والوصـــول إلى نسبة مقارنة بالدول المتقدمة.

جـ. الاندماج في العالمية بزيادة التعاون مع الجامعات العالمية، ويبرز ذلك في مشاركة كلية الحاسبات والمعلومات بجامعة عين شمس في برنامج التعليم عن بعد مع عشر جامعات أخرى هي: ستراتسكليد باسكتلندا، والبورج بالدانمارك، وبيرزيت بفلســـطين، وجامعـــة قبرص، والجامعة الإسلامية بغزة، وجامعة العلوم والتكنولوجيـــا بـــالأردن، وجامعـــة

سابانشي بتركيا، وجامعة ويلفير بفلسطين، وجامعة مالطة، والمعهد العـالي لتطبيقـات العلوم والتكنولوجيا بسوريا(١١).

د. دمج التكنولوجيا بالتعليم العالي؛ حيث يتحول الكتاب الدراسي إلى كتاب إلكتروني، وتتم كافة الاتصالات عن طريق شبكة المعلومات الدولية.

على جانب آخر، فإن هناك تنوعًا محدودًا في أساليب تدريس البرامج الدراسـية؛ حيـث يأخذ عدد محدود من الكليات -وبخاصة الكليات العملية- بنظام السـاعات المعتمـدة ككليـة الزراعة والإعلام والطب البيطري والحاسب الآلي بجامعة القاهرة، إضافة إلـى عـدد مـن برامج الدراسات العليا، ويعد نظام الفصلين الدراسيين هو النظام الأساسي المعمول به.

ويؤخذ على نظام الساعات المعتمدة عدم إمكانية تطبيقه في الجامعات الكبيرة نظرًا إلـى احتياجاته المادية والبشرية من أعضاء هيئة التدريس حيـث يحتـاج إلـى نظـام المرشـد الأكاديمي، إلا أن نظام الساعات المعتمدة يفتح مجالات التعاون مع الجامعات العالمية؛ حيـث يتيح للطالب استكمال دراسته الجامعية أو العليا في الخارج بدراسة باقي المـواد التـي لـم يكملها.

يضاف إلى ذلك تنوع الدراسة لنفس المقررات باللغات المختلفة؛ حيـث توجـد شـعب دراسية يتخرج فيها خريجون باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، ولقد عدّ البعض ذلـك أنه يرتبط باحتياجات سوق العمل، فى حين انتقده البعض الآخر باعتباره ترسـيخًا للطبقيـة وعدم المساواة.

ثالثاً – الانتشار الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي:

يعد الانتشار الجغرافي من الضرورات التي يجب توافرها في الخدمة التعليمية، ويـؤثر الانتشار الجغرافي إلى حد كبير في خلق المناخ الملائم الذي يجعل من تعلـيم المـرأة أمـرًا ميسورًا؛ ذلك إذا أخذنا في الاعتبار المنظومة الثقافية المحيطة بالتعليم العالي في مصر.

وتثير مسألة التوزيع الجغرافي قضية مهمة وهي قضية نقل الخدمة التعليميـة للطالـب، وهي قضية تثير بدورها التساؤل حول دور الجغرافيا فـي عصـر المعلومـات والتطـور التكنولوجي في مجال الاتصالات، حيث تُطرح حلول أخرى تتصل بمجاراة الأنماط التعليمية الجديدة كالجامعة الافتراضية والتعليم عن بعد، وهي حلول ترتبط بالتوجه العام للدولة الـذي يسعى إلى الانفتاح على العالم المتقدم في مجال التعليم العالي كما يتضح في الخطاب السـائد

في الفترة الراهنة، إلا أن تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في حقل التعليم العالي مازالت في طور النشأة.

ويمكن إلقاء الضوء على انتشار مؤسسات التعليم الجامعي كما يلي:

١. الجامعات الحكومية:

يعد البعض الانتشار الجغرافي للجامعات الحكومية من أهم نقاط القوة في التعليم الحكومي[١٢]، حيث تغطي ١٢ جامعة حكومية و٨ فروع لجامعاتها المناطق الجغرافية السبع وهي[١٣]:

أ. القاهرة الكبرى وتضم محافظات (القاهرة، الجيزة، القليوبية).

ب. شرق الدلتا وتضم محافظات (الشرقية، الدقهلية، دمياط).

جـ. وسط الدلتا وتضم محافظات (المنوفية، الغربية، كفر الشيخ).

د. غرب الدلتا وتضم محافظات (الإسكندرية، البحيرة، مطروح).

هـ. مصر الوسطى وتضم محافظات (الفيوم، بني سويف، المنيا).

و. مصر العليا وتضم محافظات (أسيوط، سوهاج، المنيا، أسوان).

ز. منطقة القناة وتضم محافظات (الإسماعيلية، السويس، شمال وجنوب سيناء).

إلا أن هناك بعض الانتقادات التي تثار حول التوزيع الجغرافي مثل:

- عدم تمثيل كل محافظة بجامعة مستقلة.
- عدم التوسع في سياسة الجامعات صغيرة الحجم التي لا يزيد عدد طلابها عن ٤٠٠٠٠ طالب، ويشار في ذلك إلى إمكانية تقسيم الجامعة الواحدة كبيرة العدد كجامعة القاهرة – التي يصل عدد المقيدين فيها في العام الجامعي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ٢٠٠٩٩٣ طالبا – إلى جامعات متعددة تحمل نفس الاسم، ويستشهد في ذلك بخبرة فرنسا في التعليم العالي من إمكانية وجود ثلاث جامعات في مدينة واحدة.
- التلكؤ في تحويل فروع الجامعات إلى جامعات مستقلة؛ حيث سبق للجنة التعليم والبحث العلمي في مجلس الشعب في ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ أن أوصت بتحويل فروع الجامعات التي استكملت مقوماتها إلى جامعات مستقلة خلال فترة زمنية لا تتجاوز ٤ سنوات، وانتقدت اللجنة عدم التزام الحكومة بما وعدت به في هذا الصدد[١٤]، إلا

أن وزير التعليم العالي أعلن أن فروع بنها وبني سويف والفيوم من المستهدف تحويلها إلى جامعات مستقلة في العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦، يلي ذلك تحويل فرع سوهاج وفرع كفر الشيخ في العام ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧[١٥].

- هناك بعض المناطق الجغرافية المتطرفة – كالوادي الجديد ومطروح– لا تمثلها جامعات مستقلة أو فروع جامعات رغم اتساع مساحتها، ومن المنطقي أن يؤثر ذلك على مؤشر المساواة بين الجنسين في هذه المناطق، وتكتفي كثير من الإناث في هذه الأماكن المتطرفة بالتعليم المتوسط.
- لا تراعي منظومة التعليم العالي ربط تخصصات الجامعات الإقليمية بالبيئة المحيطة.
- استحواذ عدد قليل من الجامعات الحكومية على كليات القمة، ويؤدى هذا التمييز بين الجامعات الحكومية إلى خلق تراتبية غير مبررة.

على جانب آخر، يلاحظ وجود فجوة واضحة بين الوجه البحري والوجه القبلي بالنظر إلى نسبة المقيدين في التعليم العالي إلى الشريحة العمرية من ١٨ – ٢٣؛ حيث تبلغ في الوجه البحري ٢١% وفي الوجه القبلي ١٤%، ويتضح ذلك في محافظات مصر الوسطى حيث لم تتعد نسبة الملتحقين بالتعليم العالي ١٠% من نسبة السكان في الشريحة العمرية ١٨ – ٢٣[١٦].

٢. جامعة الأزهر:

كان التعليم العالي في الأزهر في عام ١٩٣٠ مقتصرًا على ثلاث كليات أزهرية هي: اللغة العربية والشريعة وأصول الدين، وكانت القاهرة هي مقر هذه الكليات، ثم جاء القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١ ليسمح بإنشاء كليات أزهرية لا تقتصر على علوم الدين، فنشأت كليات الطب والعلوم والتجارة والصيدلة والزراعة وغير ذلك من التخصصات العملية، ولقد صاحب هذا القانون انتشار جغرافي لجامعة الأزهر لتغطي (١٤) محافظة تمتد من محافظة الإسكندرية إلى محافظة أسوان. ولقد بلغ عدد كليات جامعة الأزهر (٦٣) كلية بالإضافة إلى فرعين هما فرع أسيوط وفرع البنات.

ويتسم التعليم العالي الأزهري بالدور المتميز للجهود الذاتية في إنشاء الكليات؛ حيث تم إنشاء ٨ كليات خارج مدينة القاهرة وجميعها كليات للدراسات الإسلامية والعربية والشريعة والقانون فيما عدا ثلاث كليات للتجارة والاقتصاد المنزلي والتربية[١٧]. ويلاحظ أن الجهود

الذاتية لم تميز بين الجنسين؛ حيث أنشئ عدد من الكليات للبنات منها كلية التجارة بقرية تفهنا الأشراف.

وأهم ما يثار من انتقادات حول الانتشار الجغرافي لجامعة الأزهر[١٨]:

أ. استئثار القاهرة بأكبر عدد من الكليات؛ حيث تضم ٢١ كلية منها ١٤ للبنين و٧ للبنات كما هو موضح بالجدول (٢)، (٣).

جدول (٢)

كليات البنين بجامعة الأزهر

المنطقة	عدد الكليات
القاهرة	١٤
وجه بحري	١٧
وجه قبلي	١٢
الإجمالي	٤٣

جدول (٣)

كليات البنات بجامعة الأزهر

المنطقة	عدد الكليات
القاهرة	٨
الأقاليم	٩
الإجمالي	١٧

• تقرير جامعة الأزهر عن العام الدراسى (٢٠٠١ - ٢٠٠٢).

ب. غياب التخطيط العلمي، فهناك محافظات يوجد بها كليات للبنين فقط وأخرى بها كليات للبنات فقط.

جـ. عدم التخطيط لقوى الجهود الذاتية مما أدى إلى نمو غير متوازن للكليات بالمحافظات؛ فتم إنشاء بعض الكليات في عدد من القرى البعيدة عن عواصم المحافظة، مثل الكليات التي أنشئت في قرية تفهنا الأشراف بمحافظة الدقهلية، ونواج بمحافظة الغربية.

د. مركزية الإدارة، حيث لا يوجد فرع إداري متكامل لجامعة الأزهر بكل محافظة، ورغم إنشاء فرعي أسيوط وكليات البنات إلا أن هناك تداخلا بين الفرعين في الاختصاصات؛ حيث تخضع كليات البنات تارة للمنطقة الجغرافية إذا كانت واقعة في فرع أسيوط، وتارة أخرى تخضع للتخصص.

وجدير بالذكر أن تركز الكليات العملية بجامعة الأزهر في محافظة القاهرة لا يتكامل مع منظومة التعليم العالي في مصر؛ حيث يبرز تركز مثل هذه الكليات دونما انتشار جغرافي. ومن ناحية أخرى فإن وظيفة الأزهر الدعوية -وهي الوظيفة الأساسية- قد تأثرت

بتوزع الجهد التعليمي بين الكليات العملية والشرعية، ويبدو ذلك جليا في الخلل الجغرافي في انتشار كليات الدعوة، إذ لا توجد غير كلية واحدة بالوجه القبلي في أسيوط، وكـذلك خلـت مدن القناة وشبه جزيرة سيناء من هذه الكليات، وبلغت نسبة المقيدين بها ١١% من إجمـالي المقيدين، وكثيرًا ما يثار في هذا الصدد أهمية إعداد الدعاة في ظل ما يثار حول الإسلام مـن شبهات وبخاصة بعد أحداث ١١ سبتمبر(١٩).

٣. **الجامعات الخاصة:**

نظرًا إلى قلة عدد الجامعات الخاصة -٦ جامعات- وحداثة تجربتها فإنها تفتقـر إلـى ميزة الانتشار الجغرافي، وتتركز بصفة عامة في المدن الجديدة وبخاصة مدينـة ٦ أكتـوبر حيث يوجد بها ثلاث جامعات خاصة، ومدينة العبور ومدينة الشروق، وكذلك القاهرة الجديدة (التجمع الخامس).

وعلى الرغم من عدم انتشار هذه الجامعات في المحافظات إلا أنها تتكامل مع مؤسسات التعليم العالي الحكومى بتوفير الخدمة التعليمية للمدن الجديدة.

ونظرًا إلى تركز الجامعات الخاصة في القاهرة، فإن هناك ٢٥% من إجمالي المقيـدين في التعليم العالي الخاص من الطلبة من سكان القاهرة الكبرى، كما ترتفع نسبة المقيدين فـي التعليم العالي الحكومي في مناطق مصر الوسطى إلى ٨٩,٩% نظرًا إلـى عـدم الامتـداد الجغرافي للجامعات والمعاهد العالية الخاصة(٢٠). ويوضح الجـدول (٤) المقيـدين بـالتعليم العالي حسب المناطق الجغرافية.

جدول رقم (٤)

المقيدون بالتعليم العالي حسب المناطق الجغرافية المختلفة

ونسبتهم إلى السكان في هذه المناطق فى العام الدراسى (٢٠٠١ – ٢٠٠٢)

المناطق الجغرافية	عدد السكان في سن ١٨ – ٢٣	المقيدون بالتعليم العالي	النسبة إلى السكان %	المقيدون بالجامعة	نسبة المقيدين بالجامعة والتعليم العالي %	المقيدون بالتعليم الخاص	نسبة المقيدين بالتعليم الخاص إلى إجمالي المقيدين بالتعليم العالي	المقيدون بالأزهر	نسبة المقيدين بجامعة الأزهر إلى المقيدين بالتعليم العالى
القاهرة الكبرى	٢١٥٥٧٦٨	٨٣٣٧٥٦	٣٨,٧	٤٦٣٠٣٩	٥٥,٦	٢١١٣٤١	٢٥	١٠٨٩٠٦	١٣,١
شرق الدلتا	١٣٢٢٠٧٢	٢٩٥٢٩٥	٢٢,٣	١٩٨٤١٤	٦٧,٢	٢١٣٦٢	٧,٢	٥٩٥٩٢	٢٠,٣
وسط الدلتا	١٢٠٦٦٢٤	٢٣٢٠٦٦	١٩,٢	١٧٠٤٥٤	٧٣,٥	٢٢٨٩٥	٩,٩	٢٣٩٣٩	١٠,٣
غرب الدلتا	١٠٢٧٢٨٠	٢١٩٣٠٩	٢١,٣	١٤١٩٦٢	٦٤,٧	٤٠٩٨٧	١٨,٧	١٩١٤٤	٨,٧
مصر الوسطى	٩٥٨٩٩٢	٩٥٣٤١	٩,٩	٨٥٦٧٨	٨٩,٩	١١٣٩	١,٢	٢٠٨٨	٢,٢
مصر العليا	١٣١٧٩٥٢	٢٢٢٣٢٤	١٦,٩	١١٦١٣٠	٥٢,٢	٣٩١٠١	١٧,٦	٥١٤١٤	٢٣,١
منطقة القناة	٢٣٠٨١٦	٧٣٩٧٩	٣٢,١	٤٦٧٣٨	٦٣,٢	١٧٠١٩	٢٣,٠	٤٢٤	٠,٦

نقلا عن سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (١٨١)، يوليو ٢٠٠٤.

رابعاً – قراءة في بعض المؤشرات الكمية:

١. أعداد الطلاب المقيدين والخريجين:

بلغ عدد المقيدين في التعليم الجامعي والعالي في العام (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ٢,٠٧١,٣٩٨ كما هو مبين بالجدول (٥)، وبإضافة التعليم المفتوح فإن عدد الطلاب المقيدين يصل إلى ٢١٣٦٦٨٥، فى حين بلغ عدد السكان في الشريحة العمرية من (١٨ – ٢٣) ٦,٦٢٤,٠٠٠، وعلى هذا فإن عدد المقيدين في التعليم العالي من هذه الشريحة العمرية وصل إلى ٣١,٢%، وتهدف السياسات التعليمية إلى زيادة هذه النسبة إلى ٤٠% لكي تتوافق مع المؤشرات الدولية.

ولقد بلغت نسبة الإناث المقيدين في المرحلة الجامعية الأولى إلى إجمالي عدد المقيدين في التعليم العالي ٤٧,٢%، وبدون جامعة الأزهر فإن النسبة تصل في الجامعات الحكومية إلى ٥٢,٨%، ولقد هبطت هذه النسبة في العام الجامعي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ إلى ٥١,٥%، وتدل هذه النسبة على تحقق مؤشر المساواة بين الجنسين، وهي نسبة تتوافق مع المؤشرات العالمية.

جدول (٥)*

أعداد الطلبة المقيدين في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)

مؤسسة التعليم الجامعي والعالي	عدد المقيدين	النسبة %
الجامعات الحكومية	١,٢٣٩,٨٣٩	٥٩,٨
جامعة الأزهر	٣٠٩,٩٢١	١٤,٦
كليات ومعاهد عالية حكومية	١٣,٢٣٧	٠,٦
كليات ومعاهد عالية خاصة	٢٧٣,٩٤٠	١٣,٢
جامعات خاصة	٣٤,٥٤٢	١,٦
الجامعة الأمريكية	٤,١٩١	٠,٢
معاهد متوسطة حكومية	١٥٦,٨٦٧	٧,٥
معاهد متوسطة خاصة	٣٩,٣٥٦	١,٨
الإجمالي	٢,٠٧١,٣٩٨	١٠٠ تقريبًا

* **المصدر:** إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

أما أعداد الخريجين فلقد بلغت في العام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ (٣٦٢٦٤٤ خريجا) كما في الجدول رقم (٦)، ولقد بلغت نسبة الإناث إلى إجمالي نسبة الخريجين في التعليم الجامعي الحكومي والأزهري ٥٠,١%، في حين بلغت في الجامعة الأمريكية ٥٦,٢%، وهي نسب تتوافق أيضا مع المؤشرات العالمية.

جدول (٦)*

أعداد الخريجين في العام الجامعي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣

مؤسسة التعليم العالي والجامعي	أعداد الخريجين	النسبة
الجامعات الحكومية وجامعة الأزهر	٢٥٧,١١٧	٧٠,٩%
المعاهد العالية الحكومية	١,٨٩١	٠,٥%
المعاهد العالية الخاصة	٤٨,٠٧٣	١٣,٢%
المعاهد المتوسطة الحكومية	٤١,٣٨٧	١١,٤%
المعاهد المتوسطة الخاصة	١٣,٤١٤	٣,٦%
الجامعة الأمريكية	٧٦٢	٠,٢%
إجمالي الخريجين	٣٦٢٦٤٤	١٠٠% تقريبًا

* **المصدر:** الكتاب السنوي الإحصائي، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

٢. التخصصات الدراسية:

بلغت نسبة الطلاب المقيدين في الكليات العملية إلى إجمالي الطلبة المقيدين في الجامعات ٢٣,١%[٢١]، ولقد بلغت نسبة الإناث في الكليات العملية ٣٩,٨%، وذلك لا يتناسب مع إجمالي نسبة الطالبات المقيدات في التعليم الجامعي والعالي وهي ٤٧,٢% أو مع نسبة المقيدات في الجامعات الحكومية فقط التي تخطت ٥٠% من إجمالي عدد المقيدين، وربما يشير ذلك إلى أن زيادة نسبة الإناث في التعليم العالي لا يعني زيادة إسهامهن في العملية التنموية.

أما الكليات النظرية، فقد بلغت نسبة المقيدين فيها ٧٦,٩% من إجمالي عدد المقيدين في العام الجامعي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣، وبلغت نسبة الإناث إلى إجمالي عدد المقيدين في التخصصات النظرية ٤٩,٦%.

ويجدر الذكر أن نسبة الطلبة الذين يدرسون في الكليات العملية تعد أحد مؤشرات قيـاس التنمية البشرية المدرجة في تقارير التنمية البشرية الدولية، وبخاصة الطلبة الـذين يدرسـون في كليات العلوم والرياضيات والهندسة. وتعد نسبة الذين يدرسون في الكليات العمليـة فـي مصر (٢٣,١%) أقل من نسبة الطلبة الذين يدرسون في كليات العلوم والرياضيات والهندسة فقط في الجزائر حيث تبلغ ٥٠% من إجمالي نسبة الطلبة المقيدين في التعليم العـالي، وفـي سوريا ٣١% وهي دول ذات تنمية بشرية متوسطة كمصر[٢٢].

ولقد بلغ عدد خريجي الجامعات المصرية في العام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ (٢٥٧١١٧) كانت نسبة الإناث منهم ٥٠,١%، وهي نسبة تزيد قليلا عن تونس ٤٨%، وتقل عن جنوب إفريقيـا ٥٧% وهي دول ذات تنمية بشرية متوسطة، ولا تبتعد هذه النسبة عن الـدول ذات التنميـة البشرية المرتفعة كالولايات المتحدة الأمريكية ٥٧% وألمانيا ٥٢%.

وكانت نسبة خريجي الكليات النظرية إلى إجمالي عدد الخريجين ٧٦%، بلغـت نسـبة الإناث منهم ٥٠,٣%، في حين كان عدد خريجي الكليات العمليـة ٦٠٦١٨؛ أي ٢٤% مـن إجمالي عدد الخريجين ولقد بلغت نسبة الإناث منهم ٤١,٧%، وهي نسبة توضـح أن ميـول الطالبات في التعليم العالي للكليات العملية لا تتناسب مع نسبة تمثيلهن في التعليم العالي ككل.

٣. أعضاء هيئة التدريس:

ويصل عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعـات الحكوميـة وجامعـة الأزهـر إلـى (٣٨٨٠١) عضو، وبإضافة معاوني هيئة التدريس يصل العدد إلى (٦٤٤٣٢) تصـل نسـبة الإناث منهم إلى ٣٦,٥%[٢٣]، وهي نسبة تفوق نسبة تمثيل المرأة في الجهاز الإداري للدولـة التى تبلغ ٢٥%، كما تفوق نسبة الإناث المعينين في وظائف الإدارة العليا بالحكومة وقطـاع الأعمال والقطاع العام إلى إجمالي العاملين بالدولة وتصل إلى ٢٣,٥%[٢٤].

كما أنها نسبة تفوق نسبة الإناث أعضاء هيئة التدريس إلـى إجمـالي أعضـاء هيئـة التدريس في بعض الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة كالجماهيرية الليبية ١٣% والمغرب ٢٢%، وتفوق بعض الدول التي تقع على مؤشرات التنمية المرتفعة كألمانيا ٣٢%، في حـين تقل عن الولايات المتحدة الأمريكية ٤١%، كما تقل عن بعض الدول ذات التنميـة البشـرية المتوسطة كجنوب إفريقيا ٤٨%.

وبالنظر إلى نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، يلاحظ أن متوسط هذه النسبة فـي

الجامعات الحكومية الاثنتى عشرة هي ١:٢٨، وبإضافة جامعة الأزهر فإن هذه النسبة تهبط إلى ١:٤٢؛ وذلك لأن النسبة في جامعة الأزهر هي ١:٥٧ كما هو موضح بالجدول (٧).

جدول رقم (٧)*

أعداد أعضاء هيئة التدريس بجامعات جمهورية مصر العربية

في العام الجامعي ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣

الجامعة	أعضاء هيئة التدريس				الطلاب النظاميون	أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب النظاميين
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	جملة		
القاهرة	٢٦٦٣	١٦٩٠	٢٧١٣	٧٠٦٦	١٤٥١٣١	١: ٢١
الإسكندرية	١٧١٥	١٠١٨	١٢٤٦	٣٩٧٩	١٠٨٤٨٢	١: ٢٧
عين شمس	١٥٣٧	١٢٣٨	٢١٢٧	٤٩٠٢	١٠٨٦٨٨	١: ٢٢
أسيوط	٦٥٣	٣٨٩	٥٩٢	١٦٣٤	٤٧٩٢٥	١: ٢٩
طنطا	٦٠٥	٥١٩	٩١٨	٢٠٤٢	٨١٠٥٩	١: ٤٠
المنصورة	٧٦٩	٥٤٧	٩١٤	٢٢٣٠	٨١٤٨٨	١: ٣٧
الزقازيق	١٢٩٦	١١٧٩	١٧٧٥	٤٢٥٠	١١٤٧٥٣	١: ٢٧
حلوان	٤٧٤	٥٥١	١١٥٤	٢١٧٩	٧٥١٤٩	١:٣٤
المنيا	٣٤٤	٣٧٠	٥٦٦	١٢٨٠	٣٠٩٩٣	١:٢٤
المنوفية	٣٨١	٣٧٠	٧٣٩	١٤٩٠	٤٧٨٦٨	١: ٣٢
قناة السويس	٣٤٣	٣٥٣	٧٧٠	١٤٦٦	٣٧٤٠٠	١: ٢٦
جنوب الوادي	١٠٧	٢١٦	٥٢٨	٨٥١	٤٢٢٨٢	١: ٥٠
الأزهر	١٨٣٠	١٥٣٠	٢٠٧٢	٥٤٣٢	٣٠٩٩٢١	١: ٥٧
الإجمالي	١٢٧١٧	٩٩٧٠	١٦١١٤	٣٨٨٠١	٤٠١١٣٩	١: ٤٢

* المصدر: موقع المجلس الأعلى للجامعات على شبكة المعلومات الدولية **www.scu.eun.eg** والكتاب السنوي الإحصائي، الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٠٤.

وبالنظر إلى الجامعات الحكومية، يلاحظ أن هناك تفاوتًا بين الجامعات في نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة؛ حيث تصل في جامعة القاهرة إلى ١: ٢١ فى حين أن النسبة في جامعة جنوب الوادي ١: ٥٠. وتقترب نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة في الجامعات

الحكومية من النسب العالمية؛ حيث تصل في المملكة المتحدة ١: ٢٠، وبإضافة جامعة الأزهر إلى الجامعات الحكومية فإن النسبة ١: ٤٢ تصبح بعيدة عن المؤشرات الدولية.

وبالنظر إلى الجامعات الخاصة فإن النسبة تتراوح بين (١: ٢١) في الجامعة الفرنسية، و(١: ٨١) في جامعة ٦ أكتوبر، وتحقق الجامعة الأمريكية أفضل نسبة على هذا المؤشر حيث تصل النسبة إلى ١: ١٣ كما هو موضح بالجدول (٨).

جدول رقم (٨)*

عدد أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب في الجامعات الخاصة والجامعة الأمريكية في العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)

الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة
جامعة ٦ أكتوبر	١: ٨١
جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	١: ٥٣
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	١: ٧٢
جامعة مصر الدولية	١: ٦١
الجامعة الفرنسية	١: ٢١
الجامعة الألمانية	١: ٤٤
الجامعة الأمريكية	١: ١٣

* **المصدر:** إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

ويلاحظ أن الجامعات الخاصة لم تستكمل كوادرها بعد من أعضاء هيئة التدريس، ويمثل هذا عبئًا على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، وكذلك المعاهد العالية الخاصة حيث يشكل المنتدبون من أعضاء هيئة التدريس ٧١,٣% من جملة أعضاء هيئة التدريس بها[٢٥]، لذلك فإن متوسط نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة في الجامعات الحكومية (١: ٢١) قد يرد عليه بعض التحفظات وهي أن هذه النسبة تتفاوت في الكليات المختلفة فهي تصل إلى (١: ٢٠) في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية جامعة القاهرة، بينما تصل إلى (١: ٥٢٥) في كلية الحقوق جامعة الإسكندرية، وفي صيدلة عين شمس (١: ١٣٦)، يضاف إلى ذلك أن بعض الكليات ليس بها أعضاء هيئة تدريس كما هو موضح بالجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)*

بيان بالكليات التي لا يعمل بها أعضاء هيئة تدريس أو يعمل بها ١-٥ أو ٥-١٠ عضو طبقًا لبيانات عام (٢٠٠١ - ٢٠٠٢)

الجامعة – الكلية	لا يوجد أعضاء هيئة تدريس	١-٥ عضو هيئة تدريس	٥-١٠ عضو هيئة تدريس
القاهرة	صيدلية بني سويف	السياحة والفنادق الفيوم	تربية نوعية فيوم الآثار
إجمالي "القاهرة"	١	١	٢
الإسكندرية	تربية مطروح	تجارة دمنهور	
إجمالي "الإسكندرية"	١	١	–
أسيوط		التربية النوعية خدمة اجتماعية	
إجمالي "أسيوط"	–	٢	–
طنطا	– الآداب – التجارة – – الهندسة فرع كفر الشيخ		–التمريض طنطا – التربية النوعية كفر الشيخ
إجمالي "طنطا"	٣	–	٢
المنصورة	تجارة دمياط	التمريض	– الحاسبات والمعلومات – التربية النوعية بدمياط
إجمالي "المنصورة"	١	١	٢
الزقازيق			– التمريض – الحاسبات والمعلومات } الزقازيق – التربية النوعية – الحقوق (بنها)
إجمالي "الزقازيق"	–	١	٤

الجامعة – الكلية	لا يوجد أعضاء هيئة تدريس	١–٥ عضو هيئة تدريس	٥–١٠ عضو هيئة تدريس
المنيا	التمريض		– طب أسنان – الصيدلة – التربية النوعية – السياحة والفنادق – الألسن
إجمالي "المنيا"	١	–	٥
المنوفية			السياحة والفنادق
إجمالي "المنوفية"	–	–	١
قناة السويس – فرع إسماعيلية – فرع السويس – فرع بورسعيد	التمريض		– الحاسبات والمعلومات – طب أسنان – السياحة والفنادق – التجارة
إجمالي "قناة السويس"	١	١	٤
جنوب الوادي فرع قنا – فرع أسوان	التربية	– الزراعة – التربية النوعية – الفنون الجميلة بالأقصر	البيطري – الهندسة – الخدمة الاجتماعية
إجمالي "جنوب الوادي"	١	٣	٣
إجمالي عام	٩	١٠	٢٣

* المصدر: نقلاً عن سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم ١٨١، معهد التخطيط القومي، يوليو ٢٠٠٤.

٤. **الدراسات العليا:**

تعد الدراسات العليا ذروة سنام التعليم العالي، وتُربط غالبًا بتنمية المجتمع وخدمة التوسع الفكري واكتشاف حدود المعرفة في جميع المجالات التخصصية وكذلك تنمية البحث وتطبيقه، بما يمكن من تحقيق الطفرة التنموية التي تقوم في الأساس على تنمية رأس المال البشري. ويتمايز دور الجامعة عن دور المدرسة – في رأي المتخصصين– بما تمارسه الجامعة من وظيفة بحثية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠) الذي يوضح عدد طلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية في العام (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)، وبإضافة طلبة الدراسات العليا بجامعة الأزهر[٢٦]، يتضح أن عدد طلبة المرحلتين الجامعيتين يصل إلى (١٧١٩٦٨٦)، وتصل نسبة الطلبة المقيدين في الدراسات العليا ٩,٨%، وهي نسبة ترتفع عن نظائرها في المغرب ٥% والجماهيرية العربية الليبية ٢% وفي جنوب إفريقيا ١%، وفي الولايات المتحدة ٢% أي أنها تعد نسبة ملائمة.

كما بلغت نسبة الإناث المقيدات في الدراسات العليا في الجامعات الحكومية ٤١,٦%، وهي نسبة تقل عن نسبة الإناث المقيدات في المرحلة الجامعية الأولى التي تصل إلى ٥٠,٦% في العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)، وهي نسبة أكبر من نظائرها في المغرب وجنوب إفريقيا ٣٨% وماليزيا ٣٤% وليبيا ٣٢%، فى حين تقل عن نسبة المقيدات من الإناث في الدراسات العليا في الولايات المتحدة حيث تصل إلى ٥٢% وفي أسبانيا ٥١%[٢٧].

وتبلغ نسبة المقيدين في دبلوم الدراسات العليا ٤٥,٦% وتقترب منها نسبة المقيدين في مرحلة الماجستير ٤٠,٣% فى حين تقل النسبة في مرحلة الدكتوراه ١٤,١%.

جدول رقم (١٠)*

بأعداد طلاب الدراسات العليا (مقيدين وحاصلين)

بجامعات جمهورية مصر العربية في العام الجامعي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣

البيان / الجامعة	المقيدين					الحاصلين ٢٠٠١ – ٢٠٠٢				
	دبلوم	ماجستير	دكتوراه	جملة	إناث	دبلوم	ماجستير	دكتوراه	جملة	إناث
القاهرة	١١٦٢١	١٣٤٥١	٦٠٥١	٣١١٢٣	١٢٤٧٥	٥١٠٩	١٦٨٩	١٠٢١	٧٨١٩	٣٤٩٥
الإسكندرية	٧٨١٣	٦٩٠١	٢٢٣٩	١٦٩٥٣	٧٤١٧	٣٧٦٨	٩٦٩	٢٥١	٤٩٨٨	٢٥٢٦
عين شمس	١٧٠٦٧	١٥١٦٧	٤٦٤٠	٣٦٨٧٤	١٤٢٥٢	٥١٤٠	١٢١٣	٥٤٩	٦٩٠٢	٣٣٨٦
أسيوط	٣١٣١	١٧٧٥	٧٩٤	٥٧٠٠	٢١٠٤	١٧٢٦	٦٥٠	١٣١	٢٥٠٧	٨٩٦
طنطا	٦٣٨٤	٣٦٤٨	١١٤٣	١١١٧٥	٥٢٠٦	٥٣٧٥	٣٣٥	١٣٩	٥٨٤٩	٢٧٠٩
المنصورة	٤٩٧٢	٣٠٧٤	٩٦٨	٩٠١٤	٤١٩٩	١٨٧٦	٣٩٦	١٩٧	٢٤٦٩	١٢٨٠
الزقازيق	٩٩٦٦	٦٢٥٢	٢٤٩٧	١٨٧١٥	٧٨٦٦	٧١٠٩	٨١٧	٤١١	٨٣٣٧	٣٧١٠
حلوان	٢٢٣٣	٤١٩٠	١٠٦٢	٧٤٨٥	٣٧٨٣	١٠٠٦	٥٤٢	٢٤٥	١٧٩٣	٩١٣
المنيا	١١٧٧	٣٤١٥	٨٤٢	٥٤٣٤	١٩٢٥	٥٩٤	٨٦٢	١١٤	١٥٧٠	٥٣٧
المنوفية	١٩٩٣	٢٥١٧	١٠١٥	٥٥٢٥	٢٢٣٩	٢٢٠٩	٢٥٩	١١٢	٢٥٨٠	١٥٥٧
قناة السويس	٣٢٠٥	٢١٧٢	٦٣٩	٦٠١٦	٢٦٠١	١٤٨٦	٢١٠	١٢٧	١٨٢٣	٩٦٩
جنوب الوادي	٢٤٩٤	١١٠٥	٣٥٨	٣٩٥٧	١٦٥٧	١١٩٩	١٥٩	٥٦	١٤١٤	٥٨٧
الإجمالي	٧٢٠٥٦	٦٣٦٦٧	٢٢٢٤٨	١٥٧٩٧١	٦٥٧٢٤	٣٦٥٩٧	٨١٠١	٣٣٥٣	٤٨٠٥١	٢٢٥٦٥

* **المصدر:** موقع المجلس الأعلى للجامعات على الشبكة الدولية للمعلومات، www.scu.eun.eg.

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات الخاصة لم تبدأ بعد في برامج الدراسات العليا، على خلاف الجامعة الأمريكية التي استكملت الشروط الإدارية والتنظيمية الملائمة لتنفيذ هذا البرنامج، ويبلغ عدد المقيدين في الدراسات العليا في العام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ فيها ١٧,٣% من إجمالي نسبة المقيدين في التعليم العالي بمرحلتيه الأولى والثانية.

وتتوزع نسبة المقيدين في برامج الدراسات العليا في الجامعة الأمريكية بين مرحلتين الدبلوم ٢,٨% والماجستير ٩٧,٢%.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك برامج للدراسات العليا في بعض الأكاديميات والمعاهد التابعة للوزارات والهيئات الأخرى ولجامعة الدول العربية مثل: معهد الدراسات العربية والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، ومعهد الدراسات الإسلامية، ومعهد التبين للدراسات المعدنية، ومعهد التخطيط القومي، ويبلغ عدد المقيدين في برامج الدراسات العليا في هذه المعاهد[٢٨] في العام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ (١٠٥٦٦) طالباً؛ أي بنسبة ٦% من إجمالي المقيدين في برامج الدراسات العليا في الجامعات الحكومية.

وهناك بعض الانتقادات التي وجهت إلى برامج الدراسات العليا مثل:

- ضعف الموازنة المخصصة للدراسات العليا، وضعف المشاركة المجتمعية بوجه عام في تمويل هذه البرامج، كما أن الأعداد المتزايدة من الطلبة الملتحقين بالدراسات العليا لا يسددون تكلفة الدراسة[٢٩].
- فتح باب الالتحاق بالدراسات العليا في بعض الجامعات قبل استكمال البنية الأساسية المناسبة للتدريس والبحث العلمي[٣٠].
- عدم مواكبة الدراسات العليا للتقدم العلمي والتكنولوجي السريع (سياسة وبرامج)، ويثار في هذا الصدد ضرورة اعتماد نظام الساعات المعتمدة كأسلوب دراسي.
- عدم التفرغ الجزئي أو الكلي للدراسات العليا بالنسبة للطالب وعضو هيئة التدريس، وهناك اقتراحات بكلية للدراسات العليا.

٥. البعثات:

لقد زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالبعثات العلمية في إطار الاستجابة لتأثيرات العولمة على سياسات التعليم العالي والجامعي واستراتيجيته، وفي إطار الاستفادة من التطور في مجال البحث العلمي في العالم المتقدم، وكان هناك اتجاه إلى مضاعفة أعداد المبعوثين. إلا أن المخصصات المالية فضلاً عن التغيرات التي طرأت على أسعار العملة المصرية ضاعفت من الضغط وأدت إلى نقص عدد المبعوثين[٣١].

ولقد بلغت المخصصات المالية للبعثات في العام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ (١٣٤٦٤٠) ج.م؛ أي ٢,٣% من إجمالي اعتمادات موازنات الجامعات الحكومية المصرية، وفي حين بلغت أعداد المبعوثين ٨٤٢ مبعوثا كان للجامعات الإقليمية النصيب الأكبر منها حيث احتلت جامعة المنيا المرتبة الأولى؛ إذ وصل عدد مبعوثيها للخارج ١٠٢ يليها جامعة قناة السويس

٩٠ وجامعة جنوب الوادي ٦٥، وكان أقل عدد للمبعوثين في جامعة أسيوط ٤٥ يليها جامعة عين شمس ٥٠ ثم جامعة القاهرة ٥٨ مبعوثًا.

٦. الوافدون:

إذا كانت البعثات العلمية تأتي في إطار الانفتاح على الخارج وتبادل الخبرات، فإن فتح باب الجامعات المصرية أمام الوافدين تستكمل هذه الحلقة، وفي العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) وصل عدد الوافدين في برامج الدراسات العليا من الدول الأجنبية ٨ وافدين، ٦ منهم بجامعة القاهرة وموفدا بجامعة عين شمس، وآخر بالمنيا من أربع دول هي كندا والسنغال وأندونيسيا والهند، على حين كان عدد الوافدين من الدول العربية ١٣٦٤ وافدًا بمرحلة الدراسات العليا؛ أي بنسبة ٠,٨% من إجمالي الطلبة المقيدين في الدراسات العليا، ويلاحظ أن هذا المؤشر لا يتناسب مع توجهات الدولة وتطلعاتها في مسألة الانفتاح، على حين بلغ إجمالي أعداد الطلاب الوافدين بمرحلة الليسانس والبكالوريوس في الجامعات الحكومية المصرية في العام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ (٦١٧٨) طالبا، وكانت نسبة طلاب الوطن العربي منهم ٨٧,٦% ومن أوربا والأمريكتين ١% ومن آسيا ٥% وإفريقيا ٥%، وهو ما يعني تدني النسبة العالمية من الطلبة الوافدين.

فى حين بلغ الطلاب والطالبات الوافدون والمقيدون بجامعة الأزهر في العام الدراسي ٢٠٠١ – ٢٠٠٢ (١٢٣٥٠) طالبا؛ أي بنسبة ١٠% من إجمالي الطلبة المقيدين، فى حين كان عدد طلبة الدراسات العليا من الوافدين ٣٤٨ أي بنسبة ٢% من إجمالي طلبة الدراسات العليا بالجامعة، وبهذا فإن جامعة الأزهر أكثر تميزًا في هذا الصدد. ويوضح جدول (١١) أعداد الطلبة الوافدين في الجامعات الحكومية وجامعة الأزهر.

جدول (١١)*

إجمالي أعداد الطلبة الوافدين في المرحلتين الجامعيتين (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)

الجامعة / الكلية	عدد الوافدين	إجمالي الطلبة المقيدين
طلبة الدراسات العليا (جامعات حكومية)	١٣٧٢	١٥٧٩٧١
طلبة الدراسات العليا (جامعة الأزهر)	**٣٤٨	**١١٩٥٥
طلبة البكالوريوس (جامعات حكومية)	٦١٧٨	١٢٣٩٨٣٩
طلبة البكالوريوس (جامعة الأزهر)	**١٢٣٥٠	**٣٠٩٩٢١
الإجمالي	٢٠٢٤٨	١٧١٩٦٨٦

* **المصدر:** إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

** إنجازات جامعة الأزهر، التقرير الإحصائي، ٢٠٠١ – ٢٠٠٢.

ويتضح أن نسبة الوافدين في مصر تصل إلى ١% من إجمالي نسبة الطلبة المقيدين في المرحلتين الجامعيتين، وهي نسبة محدودة إذا ما قورنت بألمانيا ١٠% وإنجلترا ١٠% وفرنسا ٨% والولايات المتحدة ٤%، ولكن جامعة الأزهر يمكن أن تقارن بهذه المؤشرات العالمية إذا ما استبعدت الجامعات الحكومية.

خامساً – الإنفاق على التعليم العالي:

بالنظر إلى الإنفاق على التعليم إلى الإنفاق الحكومي العام، يتضح أن إجمالي نسبة الإنفاق على التعليم بلغت ١٣,٩%، وهي نسبة تقترب من الدول ذات مؤشرات التنمية المرتفعة التي تتراوح بين ٧% في اليونان و٢١,٩% في هونج كونج، وفي الولايات المتحدة ١٥%، أما في فرنسا ١١,٤%[٣٢].

ولقد بلغ الإنفاق على التعليم العالي ٦,١٤٦ مليار جنيه في العام الدراسي (٢٠٠٣ – ٢٠٠٤) أي بنسبة ٢٧,٧% من إجمالي الإنفاق العام على التعليم، وهي نسبة تزيد عن نظائرها في فرنسا ١٧,٦%، والولايات المتحدة ٢٦,٣%، وألمانيا ٢٤,٥%، لكنها تقل مقارنة ببعض الدول متوسطة النمو حيث تبلغ نسبة الإنفاق على التعليم في ماليزيا ٣٢%، وفي الجماهيرية العربية الليبية ٥٢%، إلا أنه بوجه عام تعد نسبة الإنفاق على التعليم العالي في مصر نسبة متوافقة مع المؤشرات الدولية في الإنفاق على التعليم العالي، إلا أن نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم العالي يبلغ ٤٥٠٠ إلى ٦٣٣٣ جنيهًا مصريًا في مقابل ٤٠ –

١٠٠ ألف جنيه مصري للطالب في الولايات المتحدة وفرنسا وإنجلترا.

ولقد بلغ إجمالي اعتمادات موازنات الجامعات الحكومية في العام ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ (٥,٨٣٤,٢٥١) جنيهًا أي ما يقرب من ٦ مليارات جنيه مصري، حصلت منها جامعة القاهرة على ٢١,٩% من إجمالي هذه الاعتمادات يليها جامعة عين شمس ١٦,٩% والإسكندرية ١٦,٩%، فى حين حصلت جامعات الوجه القبلي على أدنى النسب؛ حيث وصلت إلى أدناها في جنوب الوادي ٢,٨%، فالمنيا ٣%، أما جامعة أسيوط فلقد حصلت على ٧% وهي نسبة تفوق بعض جامعات الوجه البخري كجامعة طنطا ٥% والمنوفية ٤,٨% كما هو موضح بالجدول (١٢).

جدول (١٢)*

إجمالي اعتمادات موازنات جامعات جمهورية مصر العربية

من العام الجامعي (٢٠٠٣ – ٢٠٠٤) (القيمة بالألف جنيه)

الأبواب / الجامعة	الباب الأول	الباب الثاني	الباب الثالث	الباب الرابع	الإجمالي	النسبة
القاهرة	٧٢٠٨٦٨	٣٧٣٤٢١	١٢٠٢٤٩	٦٤٢٧٥	١٢٧٨٨١٣	%٢١,٩
الإسكندرية	٤٤٣٥٨١	١٥٤١٧٩	٥٠٨٠٤	١٨٦٩	٦٥٠٤٣٣	%١١,١
عين شمس	٥٤٠٦٩٨	٣٤٤٦٢٢	٨٧٢٤٣	١٤٦٥٠	٩٨٧٢١٣	%١٦,٩
أسيوط	٢٤٤١٤٠	١١٦٠٨٩	٤٧٣٩١	١٤٢٠	٤٠٩٠٤٠	%٧
طنطا	٢٠٦٧٨٥	٤٦٣٤٠	٤٧٦٨٧	٨٤	٣٠٠٨٩٦	%٥
المنصورة	٢٧٠٦٦٤	١٣٢٢٨٢	٩٨٢٧٨	–	٥٠١٢٢٤	%٨
الزقازيق	٤٠١٢٤٨	٦٥٠٤٣	٦٢٧٣٩	٨٢٩٢	٥٣٧٣٢٢	%٩
حلوان	١٧٦٩٦٤	٢٩٣٨١	٧١٢٣٥	٩١٩٩	٢٨٦٧٧٩	%٤,٨
المنيا	١٠٥٦٠٨	٣٦٩٥٠	٤٨٥٨٦	–	١٩١١٤٤	%٣
المنوفية	١٦٥٩١٠	٣٨٠٧٧	٣٥٩٥٤	٣٤٨٥١	٢٧٤٧٩٢	%٤,٧
قناة السويس	١٥٩٢٦٦	٣٦١٢١	٥٢٨٦٥	–	٢٤٨٢٥٢	%٤
جنوب الوادي	٨٤٦٨٣	٣٤٧٦٨	٤٨٨٩٢	–	١٦٨٣٤٣	%٢,٨
الإجمالي	٣٥٢٠٤١٥	١٤٠٧٢٧٣	٧٧١٩٢٣	١٣٤٦٤٠	٥٨٣٤٢٥١	%١٠٠
النسبة	%٦٠,٣	%٢٤,٢	%١٣,٢	%٢,٣		%١٠٠

* **المصدر:** إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

وكان نصيب الطالب في محافظات الوجه القبلي من الإنفاق على التعليم العـالي ٢٩٣٥ جنيهًا في جامعة جنوب الوادي، ٥١٣٩ جنيهًا في جامعة المنيا، ووصل إلـى ٦٤٥٥ جنيهًـا في جامعة أسيوط، فى حين بلغ نصيب الطالب في جامعة القاهرة ٦٢٧٤ جنيهًا مصريًا.

ويمكن القول أن توزيع الموازنات يعتمد بدرجة كبيرة على أعداد الطلبة ومـا تتضـمنه من كليات عملية، حيث إن نصيب الطالب في الكليات العملية يبلغ ضعف نصيب الطالب في الكليات النظرية.

أما هيكل الإنفاق على الأبواب المختلفة فيلاحظ عليه ما يلي:

أن **البـاب الأول** الخاص بالأجور والرواتب استحوذ على نسبة ٦٠,٣%، فى حين كـان نصيب **الباب الثـاني** الخاص بالمستلزمات السلعية والخدمية ٢٤,٢%؛ أي إن إجمالي النفقات الجارية ٨٤,٥%، وتزيد هذه النسبة عن نظيرتها في اليابان ٨٢,٧% وهي دولة تقـع علـى مؤشرات التنمية المرتفعة، وتقل مقارنة بنسبة النفقات الجارية في الولايات المتحدة ٨٩,٤%، ويلاحظ في بعض الدول متوسطة النمو مثل ماليزيا أن نسبة النفقات الجارية فيها منخفضـة وتبلغ ٤٨,٦%، ولكن بوجه عام فإن متوسط نسبة الإنفاق العالمي على النفقات الجارية فـي التعليم العالي ٨٠%.

أما **الباب الثالث** الخاص بالنفقات الاستثمارية؛ أى المصروفات على الأصول التي تعمر أكثر من عام واحد، وتتضمن المصروفات على أعمال البناء والتجديد والإصلاحات الكبيـرة للمباني والمصروفات المتعلقة بشراء المعدات الثقيلة والعربات، فقـد بلغـت ١٣,٢% مـن إجمالي موازنة العام الجامعي (٢٠٠٣ – ٢٠٠٤)، وهي نسبة تزيد عن بعـض الـدول ذات التنمية البشرية المرتفعة كالولايات المتحدة ١٠,٦%، وتقل عن بعـض الـدول ذات التنميـة البشرية المتوسطة كماليزيا ٥١,٤% وأندونيسيا ١٨%، كما تقل أيضًا عن بعض الـدول ذات مؤشرات التنمية المرتفعة كاليابان ١٧,٣% وأسبانيا ٢٠% واليونان ٢٤%.

أما **الباب الرابع** وهو الخاص بالبعثات، فقد وصل إلى ٢,٣% من إجمالي النفقات علـى الأبواب سالفة الذكر، وهي نسبة يجب زيادتها في ضـوء الاتجـاه نحـو التعـاون العلمـي والاستفادة بالخبرات الدولية في مجال التعليم العالي.

على جانب آخر، فـإن مخصصـات التعلـيم العـالي غيـر الجـامعي تصـل إلـى ٧٢٠,٢٦٦,٠٠٠ جنيه مصري، أي بنسبة ١٢% من اعتمادات وموازنـات التعلـيم العـالي

الجامعي، وهي نسبة متقاربة مع نسبة طلاب هذا النوع من التعليم إلى طلبة التعليم العالي الجامعي التي تبلغ ١٣%.

وهناك بعض القضايا المثارة في الوقت الراهن المرتبطة بقضية تمويل التعليم العالي والجامعي منها:

١. قضية مصادر التمويل:

حيث تعد الإعانات السيادية هي المصدر الرئيسي للتمويل الحكومي للتعليم العالي والجامعي الحكومي حيث تبلغ ٨٢%[٣٣]. ولا تمثل إسهامات الطلاب ورجال الأعمال وإيرادات الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي نسبة ذات أثر كبير على تمويل العملية التعليمية، أما في التعليم الخاص فإن الطالب يقوم بسداد مصروفات تكلفة الخدمة التعليمية كما هو موضح بالجدول (١٣).

جدول رقم (١٣)*

بيان بمصاريف الطلاب بجميع الكليات بكل الجامعات الخاصة (القيمة بالجنيه المصري) للعام الجامعي (٢٠٠٣ – ٢٠٠٤)

اسم الكلية	٦ أكتوبر للفصلين الدراسيين	مصر للعلوم والتكنولوجيا للفصلين الدراسيين	أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب للفصل الدراسي الواحد	مصر الدولية	الفرنسية في مصر	الألمانية بالقاهرة
الطب والجراحة	٣٠٠٠٠	٢٢٠٠٠ قبل الإكلينيكية ٢٥٠٠٠ الإكلينيكية				
الصيدلة	٢١٠٠٠	١٥٠٠٠		٢١٠٠٠		٣٠٠٠٠ إلى ٥٢٠٠٠
العلاج الطبيعي	١٢٠٠٠	٨٠٠٠				
طب الأسنان	٢٢٠٠٠	١٥٠٠٠		٢٤٠٠٠		
العلوم الطبيعية	٦٠٠٠					
الهندسة	١٦٠٠٠	١٢٠٠٠	٩٢٠٠	٢١٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلى ٤٠٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلى ٥٢٠٠٠
الحاسب الآلي	١١٠٠٠	٨٥٠٠	٩٠٠٠	١٨٠٠٠		
اللغات والترجمة	٨٠٠٠	٥٠٠٠	---	١٨٠٠٠	٢٠٠٠٠ إلى ٤٠٠٠٠	
الاقتصاد والإدارة	٨٠٠٠ عربي ١٠٠٠٠ إنجليزي	٦٠٠٠	٨٧٠٠	١٨٠٠٠	٢٠٠٠٠ إلى ٤٠٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلى ٥٢٠٠٠
الفنون التطبيقية	٥٠٠٠					
التربية	٤٠٠٠					
الإعلام	١٠٠٠٠	٦٠٠٠	٨٧٠٠	١٨٠٠٠		
العلوم الاجتماعية	٤٠٠٠					
السياحة والفنادق	٦٠٠٠					

* **المصدر:** إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

يلاحظ أن مصروفات الطالب تتراوح بين ٤٠٠٠ جنيه مصري وهو الحد الأدنـــى كمـــا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة ٦ أكتوبر، و٥٢٠٠٠ جنيه مصري كما في كليـــة الطـــب والجراحة بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا وكليات الصيدلة والهندســـة والاقتصـــاد والإدارة بالجامعة الألمانية، وفي الجامعات الأجنبية كالجامعة الأمريكية يتحمل الطالب نســـبة لا تقـــل عن ٥٠ % من تكلفة الخدمة التعليمية التي يحصل عليها.

وتبلغ مجموع مصادر التمويل الحكومي كنسبة من الناتج القومي إلى إجمـــالي مصـــادر تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة ٣٣%، وفي اليابان ٤٥%، وفي كوريـــا الجنوبيـــة ١٩%، وفي اليونان ١٠٠%، وفى فرنسا ٨١%، وهي دول ذات مؤشرات تنميـــة مرتفعـــة [٣٤]. وفي الغالب فإن المتوسط العالمي يدور حول ٧٥% كنسبة إسهام المصـــادر الحكوميـــة في الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي.

لذلك أثيرت في الآونة الأخيرة في الخطاب السياسي الرسمي قضية المشاركة المجتمعية وضرورة إسهامها في تمويل العملية التعليمية لتوفير الموارد الضرورية، وبخاصة في ظـــل الإصلاح الاقتصادي وضغوط الأعباء المالية للقطاعات الاقتصادية المختلفـــة، فضـــلاً عـــن تشجيع إنشاء الجامعات الخاصة والأجنبية، حيث تمت الموافقة على إنشاء الجامعة البريطانية في مصر، والتي ستبدأ الدراسة فيها في سبتمبر ٢٠٠٥، وكذلك تمت الموافقة علـــى إنشـــاء جامعة خاصة باسم الجامعة الحديثة للتكنولوجيا والمعلومات وغيرها من الجامعات. وذلك من أجل الوصول إلى المعدلات العالمية في نسبة القيد في التعليم الجامعي للسكان في الشـــريحة العمرية من ١٨: ٢٣ سنة، ولكي تصل إلى ٤٠% بدلاً من ٣١,٢% وهي النسبة الحالية.

٢. استحداث نظم تعليمية جديدة:

ومن ذلك التعليم عن بعد والتعليم الموازي والتعليم المفتوح وما يرتبط بهذه الـــنظم مـــن توفير التمويل للعملية التعليمية، ومن الجدير بالذكر أن بعض هذه النظم -كالتعليم المـــوازي- يتطلب في الغالب الانتقال إلى أساليب دراسية مختلفة عما هو سائد، ومن ذلك الانتقـــال إلـــى أسلوب الساعات المعتمدة الدراسي.

٣. الزيادة السكانية وما تفرضه من أعباء مالية على موازنة التعليم العالي:

حيث من المتوقع أن يزيد عدد الطلاب المقيدين بالجامعة إلى ٢٣١ ألـــف طالـــب عـــام ٢٠١٢ عما كان عليه عام ٢٠٠٣، وهو ما يتطلب ضرورة إنشاء ٦ جامعـــات جديـــدة ومـــا

يتطلبه ذلك من ضرورة توفير ٩,٥ مليار جنيه تخص الكليات العملية منها ٥ مليارات جنيه، والكليات النظرية ٤,٥ مليار جنيه[٣٥].

٤. **الاستقلال المالي للجامعات:**

حيث تبرز القواعد الجامدة للميزانية، مثل عدم وصول الاعتمادات المالية على دفعة واحدة، وعدم السماح لمؤسسات التعليم العالي بحرية إعادة تخصيص هذه الموارد بين أبواب الإنفاق الأربعة سالفة الذكر[٣٦].

٥. **إعادة النظر في سياقات المجانية:**

ومن ذلك التأكيد على مبدأ تكافؤ وإتاحة الفرص، ولكن بدلا من الإتاحة الكاملة، أصبح المثار في الجدل الآن هو الإتاحة للنابهين فقط أي التأكيد على الجودة، كما تثار التساؤلات حول الدعم المالي والعيني الذي يقدم للطلبة باعتباره هدرًا ماليًا لا يدخل في صلب العملية التعليمية كالإسكان في المدن الجامعية والإنفاق على تغذية الطلبة وغير ذلك.

وفي ظل هذه المشكلات المثارة تجدر الإشارة إلى أن ٥٢,٧% من السكان يعيشون تحت خط فقر الدخل وتبلغ الأمية بين البالغين ٤٤,٧%[٣٧].

سادساً – نتائج الدراسة:

١. شهدت الدراسة أن هناك انحرافًا عن بعض المؤشرات الدولية واتساقا مع بعضها الآخر، ولكن مع ذلك فإن هناك اتساقا كبيرًا مع الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة التي تقع مصر في إطارها.

ومن المؤشرات التي حقق التعليم العالي في مصر فيها تقدمًا:

- مؤشر المساواة بين الجنسين، بل شهد قطاع التعليم العالي تميزًا عن كل القطاعات الإدارية الحكومية وقطاع الأعمال العام والوظائف العليا في الدولة.
- نسبة طلاب الدراسات العليا إلى إجمالي الطلبة المقيدين في المرحلة الجامعية الأولى.
- نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي كنسبة من الإنفاق الحكومي العام.
- متوسط نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة (مع الأخذ في الاعتبار تركز هذه النسبة وعدم انتشارها).

أما المؤشرات التي ظهر فيها تراجع:

- نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم.
- إجمالي عدد الجامعات إلى عدد السكان حيث تتطلب المعايير الدولية في التعليم العالي توفير جامعة لكل ٢ مليون نسمة من السكان.
- سيطرة الشكل التقليدي للجامعة، مع الأخذ فى الاعتبار أن الأشكال الحديثة كالتعليم المفتوح تدرج في إطار برامج تديرها الجامعات وليس لها جامعات مستقلة.
- تدني نسبة المقيدين والخريجين في التخصصات العملية.
- نسبة الطلبة المقيدين إلى الشريحة العمرية في سن التعليم العالي (١٨ – ٢٣) هي ٣١,٢% ولم تصل بعد إلى النسبة العالمية وهي ٤٠%.

٢. هناك إلى حد ما إنتشار جغرافي لمؤسسات التعليم العالي الحكومي في مصر، لكنه في حاجة إلى امتداد ليشمل بعض المناطق المتطرفة، فضلاً عن ضرورة تمثيل كل محافظة بجامعة، كذلك ترتبط مساهمة الجهود المجتمعية في إنشاء مؤسسات التعليم العالي بإحداث تشوهات في التوزيع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي، كأن تنشأ الكليات في القرى دون المراكز كما يتضح في بعض الحالات سالفة الذكر في جامعة الأزهر.

٣. لم يقترن مؤشر المساواة بين الجنسين في التعليم العالي باتجاهات متساوية نحو التخصصات الأقرب صلة بالتنمية الاقتصادية أي التخصصات العملية.

٤. لم يبرز في واقع التعليم العالي القائم ثقل لاتجاه التطوير بما يتناسب مع التطورات العالمية في مجال التعليم العالي سواء من ناحية استخدام أساليب التعليم التكنولوجية كالجامعة الافتراضية، أو من ناحية دور الجامعات الخاصة التي لا تستوعب أكثر من ٢% من إجمالي طلبة التعليم العالي، أو من ناحية تبادل الخبرات والانفتاح على العالم سواء بالوافدين أو البعثات، باستثناء وافدي الأزهر.

٥. إن مخرجات التعليم العالي تميل نحو الانحياز إلى التخصصات النظرية وهو ما يعني عدم التركيز على تلبية الاحتياجات التنموية.

وتبقى أسئلة:

١. هل السعي نحو تحقيق المؤشرات الدولية في مجال التعليم العالي ينتج أزمات، كالوصول بنسبة الطلبة المقيدين في التعليم العالي إلى ٤٠% من إجمالي الشريحة العمرية (١٨ – ٢٣) سنة بما يعني ارتفاع نسبة البطالة، ومزيد من المخصصات المالية للتعليم العالي، وزيادة الضغط على الهياكل والأبنية التعليمية القائمة؟
وهل يعوق ذلك عملية التنمية؟ أم أن مجرد الوصول إلى هذه النسبة يعني الحصول على درجة مرتفعة على أحد مؤشرات التنمية البشرية وضمان إمكانية كامنة؟

٢. هل من الأفضل أن يربط التعليم بسياسات تنموية أم يكون هدفًا في حد ذاته؟

٣. هل الاتجاه نحو عدم إطلاق المجانية والمطالبة بالمشاركة المجتمعية في تمويل التعليم العالي واقعي في ظل وجود ٥٢,٧% من السكان تحت خط فقر الدخل؟ أم أن المجانية بصورتها الحالية تجعل من التعليم سلعة رخيصة وتؤثر على جودة العملية التعليمية؟

٤. هل الاتجاه نحو الخصخصة يستقيم مع ثقافة الاعتماد على الدولة وعدم الإحساس بالأمن إلا في الارتباط بها، مثال ذلك: وجود ٥,٥ مليون نسمة من قوة العمل في الهيكل الإداري للدولة؟ أم إنه يجب تغيير هذه الثقافة؟

وأخيرًا: إذا كانت أزمة التعليم العالي تكمن في عدم التمحور حول التعلم، فهل السبب في عدم التمحور حول التعلم أبنية التعليم وأساليب التدريس والمناهج المعتمدة، أم سياقات أخرى تخرج في تناولها عن قضية التعليم العالي والجامعي؟

هوامش الدراسة

(١) أنظر حسن بشير محمود، حول الجامعات الخاصة في مصر: الواقع والمأمول، في التعليم الجامعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير، المؤتمر القومي الحادي عشر (العربي الثالث)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ومركز الدراسات المعرفية، ديسمبر ٢٠٠٤، ص ١٤٢.
أنظر أيضًا: احتياجات التعليم العالي في إطار استراتيجية التنمية، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية ١٨١، معهد التخطيط القومي، يوليو ٢٠٠٤، ص ٣.

(٢) هذه النسبة بدون مؤسسات التعليم العالي التابعة للوزارات والهيئات الحكومية.

(٣) تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، الدورة الثامنة والعشرون ٢٠٠٠ – ٢٠٠١، ص ١٦٩ – ١٧١.

(٤) التعليم والبحث العلمي، أوراق السياسات، المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطني الديمقراطي، سبتمبر ٢٠٠٣، ص ٤٥.

(٥) موقع المجلس الأعلى للجامعات على الشبكة الدولية للمعلومات www.scu.eun.eg.

(٦) حول هذا الجدل أنظر: د. محمد صفي الدين خربوش، التعليم الموازي بين المؤيدين والمعارضين: ورقة للمناقشة، منتدى التعليم العالي، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤.

(٧) أقر مجلس الوزراء تطبيق هذا النظام بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ وأعلن عن تشكيل مجموعات عمل لدراسة الجوانب الأكاديمية والقانونية والاقتصادية لهذا النظام فى ٢/١٠/٢٠٠٤.

(٨) برز هذا التوجه في أوراق السياسات، التعليم والبحث العلمي، المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطنى الديمقراطى، سبتمبر ٢٠٠٣، مصدر سابق.

(٩) تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ٢٠٠٠ – ٢٠٠١، مصدر سابق، ص ١٨٦.

(١٠) التعليم والبحث العلمي، أوراق السياسات، مصدر سابق.

(١١) أخذت كلية الحاسبات والمعلومات بجامعة عين شمس الموافقة على اشتراكها في هذا البرنامج في العام ٢٠٠٤، وسيبدأ تنفيذ هذا البرنامج في العام ٢٠٠٦.

(١٢) أنظر، سلسلة قضايا التخطيط والتنمية (١٨١)، مصدر سابق، ص ٤.

(١٣) ورد ذلك في كلمة السيد وزير التعليم العالي أمام لجنة التعليم والبحث العلمي والشباب بمجلس الشورى في ٢٥ / ١٢ / ٢٠٠٤.

(١٤) رأي لجنة التعليم والبحث العلمي في مجلس الشعب، آراء وملاحظات اللجان الفرعية للمجلس، فبراير ٢٠٠٤، ص ٨٠.

(١٥) د. عمرو عزت سلامة، منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر المستقبل، محاضرة بجامعة القاهرة في ١٩ / ٩ /٢٠٠٤.

(١٦) أنظر: سلسلة قضايا التخطيط والتنمية عدد (١٨١)، مصدر سابق، ص ٦.

(١٧) تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة، الدورة السابعة والعشرون، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠، ص ٢١٢.

(١٨) المصدر السابق، ص ص ٢٠٩: ٢١٦، وأنظر أيضًا تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة التاسعة والعشرون، (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) ص ١٦٨:١٧١.

(١٩) المصدر السابق، ص ٢١٥.

(٢٠) أنظر: سلسلة قضايا التخطيط والتنمية عدد (١٨١)، مصدر سابق.

(٢١) أنظر الكتاب السنوي الإحصائي، الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء عن العام الجامعي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣، وهبطت هذه النسبة في العام الجامعي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ إلى ٣١,٧%.

(٢٢) أنظر تقرير التنمية البشرية الصادر عن البنك الدولي لعام ٢٠٠٢ وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص ١٨٤.

(٢٣) بدون جامعة الأزهر.

(٢٤) الكتاب السنوي الإحصائي (١٩٩٥ - ٢٠٠٣) الجهاز المركزي والتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٠٤.

(٢٥) إدارة الإحصاء، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، المجلس الأعلى للجامعات.

(٢٦) جمعت بيانات الدراسات العليا لجامعة الأزهر في العام ٢٠٠١ - ٢٠٠٢، أنظر إنجازات جامعة الأزهر، التقرير الإحصائي، ٢٠٠١ - ٢٠٠٢.

(٢٧) المقارنات الدولية مستمدة من الموجز التعليمي العالمي ٢٠٠٤، مقارنة إحصائية عبر العالم، هيئة اليونسكو، وتشير مؤشرات اليونسكو إلى الدراسات العليا بمستوى إسكد ٦.

(٢٨) بدون معهد الدراسات العربية.

(٢٩) أوراق السياسات، المؤتمر السنوي الثاني للحزب الوطني الديمقراطي، سبتمبر ٢٠٠٤.

(٣٠) تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة ٢٧، مصدر سـابق، ص ١٦٢.

(٣١) أوراق السياسات، المؤتمر السنوي الثاني، سبتمبر ٢٠٠٤، مصدر سابق.

(٣٢) نسبة الإنفاق على التعليم في مصر مستقاة مـن التقريـر الإحصـائي السـنوي ٢٠٠٤ الصادر عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، والنسب الدولية مـن المـوجز التعليمي العالمي ٢٠٠٤ عن هيئة اليونسكو.

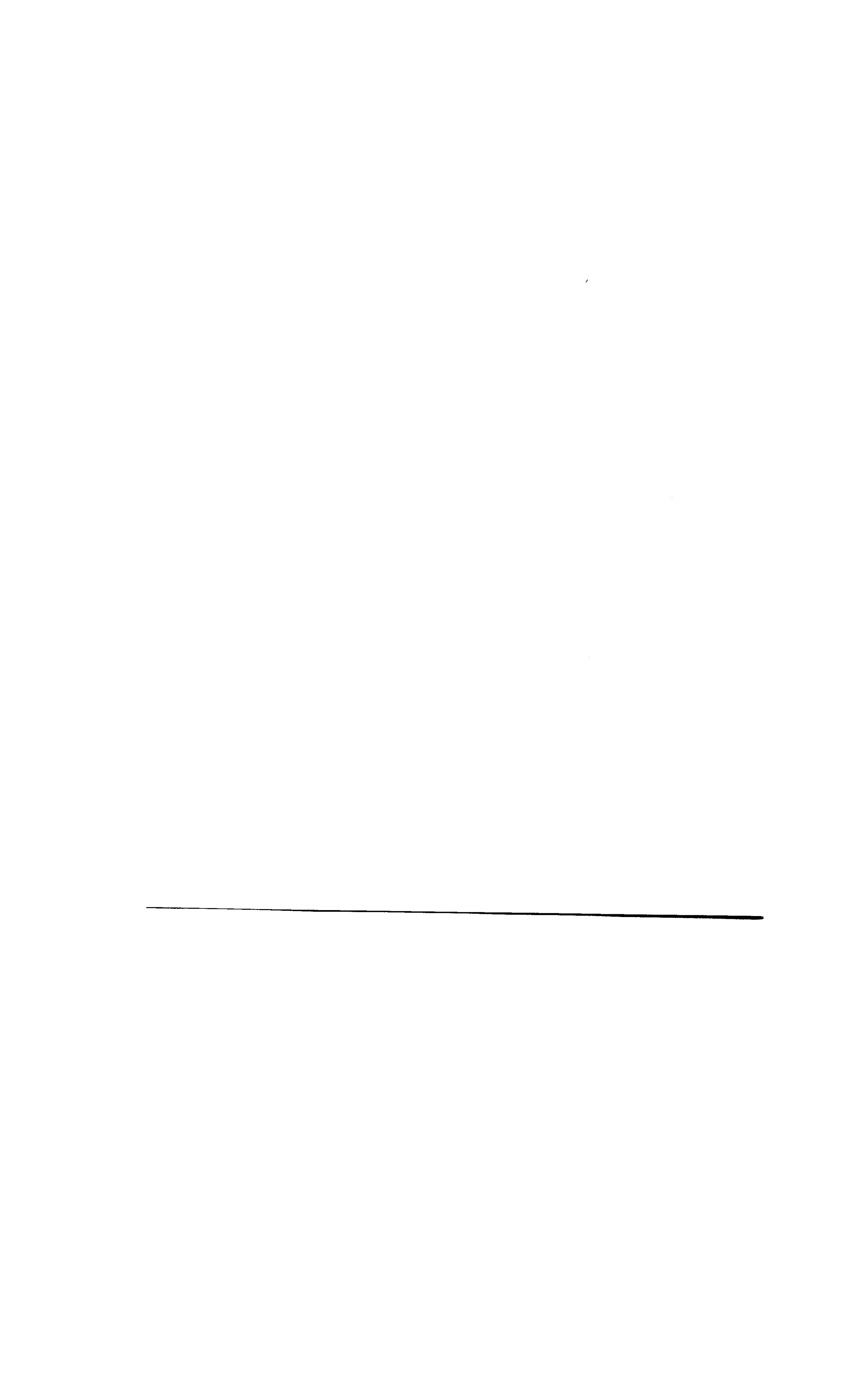
(٣٣) تقارير اللجان الفرعية الست المنبثقة عن اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي والعالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي ١٣ – ١٤ فبرايـر ٢٠٠٠، ص ٩٨. ويلاحـظ أن هـذا الإحصاء يتناول العام ١٩٩٧ / ١٩٩٨.

(٣٤) الموجز التعليمي العالمي ٢٠٠٤، مصدر سابق، ص ١٣٢: ١٤٠.

(٣٥) سلسلة قضايا التخطيط والتنمية، عدد (١٨١)، مصدر سابق، ص ١٣٥.

(٣٦) أوراق السياسات، المؤتمر السنوي الأول للحزب الوطني الديمقراطي، سـبتمبر ٢٠٠٣، مصدر سابق، ص ٤٥.

(٣٧) تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٢.



٢. التعليم العام كمدخل للتعليم العالى:
تقويم شامل لجودة التعليم فى عينة ممثلة من مدارس مصر*

د. حسن عيسى

مقدمة:

لا شك أن التعليم يمثل دعامة مهمة من دعامات عالمنـــا المعاصـــر وبخاصـــة بعـــد أن انتشرت الأساليب والطرق العلمية لدراسة المستقبل والتحكم فيه، وبعد أن اتضـــحت العلاقـــة الوثيقة بين التعليم والتقدم الحضارى فى عصرنا الحالي. إن الدول المتقدمـــة التـــى قطعـــت شوطاً طويلاً على طريق النهوض بالتعليم تدرك أهمية النظر إلى التعليم على أنه أداة مهمـــة من أدوات التجديد، وعنصراً مهماً من عناصر الحضارة والتقدم، ولذلك فإن تقـــويم العمليـــة التعليمية فى هذه الدول تحتل جانبا كبيرا من اهتماماتها؛ حيث تتم مراجعـــة خطـــط التعلـــيم ونظمه وبرامجه واستراتيجيات تنفيذه بصورة مســـتمرة، للوقـــوف علـــى مســـتوى كفـــاءة مؤسساته، وقدرته على تحقيق أهدافه المتغيرة بتغير الحياة نفسها، لذلك فإن الـــدول الناميـــة التى تسعى إلى الأخذ بأسباب التطور، مجاراة لظروف العصر، قد تكون أشـــد حاجـــة إلـــى إعادة النظر فى عملية التعليم بها، ورصد واقعه، وتقويمه المستمر للتعرف على المشـــكلات التى يعانى منها من فترة إلى أخرى، بهدف رفع كفاءة أداء المؤسسات التعليميـــة، وتحســـين جودة العملية التعليمية.

وتقوم هذه الدراسة على أساس من عمل جماعى، قام به كاتبها مع قسم التقويم بـــالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى. وتشتمل على تقويم شامل للمدارس من جميع جوانبهـــا: الإدارة المدرسية – المعلم – التحصيل – التقويم – الأنشـــطة. بـــل وتشـــمل أيضـــاً مبنـــى المدرسة، وإن كانت قد قامت بتقويمه هندسياً جهة مستقلة هى جهاز الخدمة المدنية بـــالقوات المسلحة.

---

* يقف الحد الزمنى لهذه الدراسة عند العام ١٩٩٦، وتمثل جهدًا أولياً يمكن الاعتماد عليه كمدخل لنظام التعليم العالى فى مصر خلال العقد الماضى وإن كانت تحتاج إلى تحديث البيانات لتشمل الفترة من ١٩٩٦ إلى ٢٠٠٥.

وقد شمل التقويم عينة ممثلة للمجتمع البحثى تبلغ ٢٨٨٠ مدرسة، وهى تمثل ما يقـرب من ١٠% من عدد مدارس مصر فى ذلك الوقت. وكانت فرق التقويم التى قامت بهذه المهمة تتكون من ستة أفراد لكل منها، يقوم كل فريق بتقويم أحد الجوانب المـذكورة فـى العمليـة التعليمية، بينما يقوم رئيس الفريق بتنسيق عمل هذه الفرق؛ التى تشكلت من أعضـاء هيئـة التدريس بكليات التربية المنتشرة فى معظم محافظات مصر بحيث يكـون رئـيس الفريـق أستاذاً، أو من المتقاعدين من الموجهين (المفتشين) والنظار السابقين بوزارة التربية والتعلـيم، بعد أن قام المركز القومى للامتحانات بتنظيم دورة تدريبية لهم على كيفيـة اسـتخدام أدوات التقويم الشامل، وشارك فى هذا التقريـر الـذى تنـاول عـامى (٩٤-١٩٩٥، ٩٥-١٩٩٦) الأستاذ الدكتور محمود عمر بتقديم مادة علمية عن التعليم الثانوى الفنى.

ولم يكن الغرض من التقويم هو مجرد اكتشاف الأخطاء والعيوب بل إصـلاح العمليـة التعليمية، إذ كان يُعد تقرير عن مدارس كل مديرية تعليمية ويرسل لمـديرها لدراسـته، ثـم يستدعى إلى المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى لمناقشة التقرير، واقتـراح وسـائل العلاج والإصلاح لجوانب النقص أو القصور محلياً أو مركزياً.

لقد بدأت فكرة التقويم الشامل – تاريخياً – بمنحة قدمها المجلـس البريطـانى بالقـاهرة للأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب بصفته مديراً للمركز القومى للامتحانات والتقويم التربـوى، ولكاتب هذه الدراسة بصفته مسئولاً عن قسم التقويم بالمملكة المتحدة فى إنجلتـرا واسـكتلندا فى المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، تمهيداً لتطبيقه فى مصر. ويقوم على هـذا التقويم الشامل بإنجلترا هيئة تعرف باسم (الأفستد) OFSTED أى: Office for Standards of Education أو (مكتب المعايير التربوية)، وهو هيئة مستقلة تتبع ملكة بريطانيا.

وبعد انتهاء هذه المنحة، قدم كاتب هذه الدراسة تقريراً عنها إلى وزير التربية والتعلـيم، بصفته رئيس مجلس إدارة المركز القومى للامتحانات فى ذلك الوقت.

ومن هنا تنبع المفارقة، ففى حين أن التقويم فى إنجلترا تقوم بـه جهـة مسـتقلة عـن الحكومة (وإن كانت تتبع ملكة بريطانيا مباشرة)، إلا أنه فى مصر كان جهاز التقويم الجديـد الذى يقوم مدارس وزارة التربية والتعليم يتبع وزير التربية والتعليم نفسه. وبالتالى فإنه جهاز غير مستقل، وهذا ما أدى – حين ظهر أول تقرير عن عمل العامين الأولين للتقـويم، وهـو أساس هذه الدراسة– إلى سخط الوزير على هذا التقرير، والأمر بالتعتيم عليه، لأنـه يظهـر

كثيراً من الجوانب السلبية التى تشير إلى تدهور جودة التعليم نتيجة للاهتمـام بـالكم علـى حساب الكيف. ومن هذا يتبين أهمية أن يكون الجهاز القائم بالتقويم مستقلاً عن سلطة الوزير المسئول عن التعليم. مثلما هو حادث فى المملكة المتحدة التى اقتبسنا منها هذا النظـام فـى التقويم الشامل لجودة التعليم.

كانت هذه الدراسة تهدف إلى عرض نتائج تقويم عينة مـن المـدارس المصـرية فـى مختلف مراحل التعليم، لتبيان جوانب القوة والضعف فى العمليـة التعليميـة، لكـى يتسـنى الاستفادة من ذلك في الإعداد لتنمية وتطوير جوانب القوة، وتلافى جوانب الضعف والقصور فى الخطة الخمسية الرابعة ١٩٩٨/٩٧ – ٢٠٠٢/٢٠٠١، والوصول إلى درجة معقولة مـن جودة التعليم الذى تدهورت حالته، إذ كان العائد منه محدودا للغاية ولا يتناسب مع ما ينفـق عليه من ميزانية الدولة المخصصة لوزارة التربية والتعليم. وسيتم تناول الجوانب الرئيسـية فى عملية التقويم بشىء من التفصيل وهى: المبنى المدرسـى، الإدارة المدرسـية، المعلـم، الأنشطة المصاحبة للمنهج الدراسى.

وعلى الرغم من أن المدى الزمنى للدراسة يتوقف عند العام ١٩٩٦، إلا أن هذه الدراسة تساهم فى توضيح الجوانب المختلفة التى تمثل واقع التعليم الآن أمـام واضـعى السياسـات التعليمية ومتخذى القرارات، التى يمكن أن تعالج جوانب الضعف والقصور التى كشفت عنها عملية التقويم، أو تنمية وتطوير جوانب القوة والتميز إن وجدت، حتى نصل إلى تعليم افضل لمواجهة عالم المنافسة الحادة الذى يميز هذا القرن، بعد التحاق معظم دول العـالم بمنظمـة التجارة العالمية، وبعد أن صار أساس هذه المنافسة هو الجودة **Quality**؛ سواء فـى السـلع المادية، أو فى المنتجات الثقافية، أو فى القوى البشرية العاملة.

إن مفهوم التقويم المستخدم فى الدراسة يعنى قياس وتقدير قيمة الشىء، ويتضمن أيضـاً التعديل والتحسين والتطوير. كما يعنى الحكم على الأداء سواء بالنسـبة للمعلمـين أو الإدارة المدرسية، وعلى مدى تحقق الأهداف التربوية استنادا إلى معايير ومؤشرات محددة. والتقويم هنا ليس غاية فى حد ذاته، لكنه وسيلة ترمى إلى تحسـين العمليـة التعليميـة وتطويرهـا، والاستفادة من ذلك لتحقيق نتائج أفضل فى المستقبل. كما أنه يبتعد عن المفهوم العقابى الـذى صاحب عملية التفتيش القديمة، أو ما يصاحب التوجيه الفنى حاليا فى معظم الأحيان. وبهـذا يختلف عن عملية المتابعة التى تقوم بها وزارة التربية والتعليم.

أما مفهوم مراقبة جودة التعليم فهو مفهوم حديث فى الحقل التربوى فى مصر، ولقد تم اقتباسه من نظام التفتيش على المدارس فى المملكة المتحدة الذى تقوم به هيئة الأفستد (Office for Standards of Education).

لقد لوحظ فى السنوات العشر الأخيرة، تدنى مستوى العملية التعليمية فى مختلف المدارس، ووجود نوع من التعليم الموازى للتعليم المدرسى، عن طريق "الدروس الخصوصية" التى أصبحت ظاهرة مستشرية تستحق الاهتمام والدراسة العلمية الموضوعية لأسبابها وآثارها على التعليم، وعلى مبدأ تكافؤ الفرص داخل المجتمع المصرى الذى يمر بتغيرات اجتماعية واقتصادية مهمة. لذا برزت الحاجة إلى مراقبة جودة العملية التعليمية، حتى يمكن الحد من تدنى مخرجات التعليم.

وقد يعزى تدهور جودة التعليم فى العقد الأخير إلى الاهتمام بالكم بافتتاح المزيد من المدارس كل عام لمواجهة الزيادة المستمرة فى عدد السكان، على حساب الكيف أو النوعية الجيدة لهذا التعليم. فالمتتبع لإحصاءات التعليم قبل الجامعى الصادرة عن الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلى بوزارة التربية والتعليم، يلاحظ أن عدد المدارس (والأقسام) بجمهورية مصر العربية قد قفز من ٢٦ ألف مدرسة فى العام الدراسى (٩٣ – ١٩٩٤) إلى أكثر من ٢٨,٢٠٥ ألف مدرسة فى العام (٩٤ – ١٩٩٥)، أى أن هناك أكثر من ألفى مدرسة جديدة زادت فى عام واحد، ووصل عدد المدارس فى عام (٢٠٠٤–٢٠٠٥) إلى أكثر من ٣٨ ألف مدرسة، بزيادة ألف مدرسة عن العام السابق. وهذا أمر إيجابى على مستوى الكم، إلا انه لم يصاحبه الإعداد الكافى لرفع مستوى جودة التعليم عن طريق رفع مستوى المعلمين والإدارة المدرسية، وتوفير الأدوات اللازمة لإنجاز العملية التعليمية.

وإذا كان الاهتمام بالكم فى التعليم قد بدأ منذ منتصف القرن الماضى قبيل ثورة عام ١٩٥٠، حين نادى الدكتور طه حسين –حينما كان وزيرا للمعارف فى آخر حكومة للوفد فى عام ١٩٥٠– بأن التعليم كالماء والهواء حق لكل مواطن، ومع بداية الثورة ازدادت عملية بناء المدارس لتواكب إقبال المواطنين على التعليم. ويعد الاهتمام بالانتشار الجغرافى للمدارس فى مصر من أهم إنجازات ثورة يوليو ١٩٥٢. إلا أن تقويم هذا التعليم أو التفتيش عليه أو الاهتمام بمراقبة جودته قد مر بمسيرة أطول تحتاج منا للتأريخ لها.

تطور نظام التفتيش أو تقويم التعليم فى مصر:

إذا كانت المدارس الحديثة قد عرفت فى مصر منذ عهد محمد على -مؤسس الدولة الحديثة- فإن مراقبة سير العمل فى هذه المدارس، أو التفتيش عليها -أى تقويمها- قد عرف منذ ذلك الوقت أيضاً.

ولقد تطور هذا العمل التقويمى فى المجال التربوى طوال أكثر من قرن ونصف قرن من الزمان. وكان فى هذا معاصراً لأعرق نظم التفتيش فى البلاد الغربية -كنظام التفتيش فى إنجلترا مثلا. ومر هذا التقويم بمراحل متعددة، يمكن أن نوجزها فيما يلى:

١. بدأ التفكير فى التفتيش على المدارس مع إنشاء "مجلس شورى المدارس" فى سنة ١٨٣٦. وهو أول مجلس استشارى يختص بالتعليم الحديث الذى ازدهر فى مصر بعد عودة رفاعة رافع الطهطاوى مع البعثة التى صاحبها إلى باريس، وكان هذا المجلس يتبع ديوان الجهادية -وهذا يوضح صلة التعليم بإعداد كوادر الجيش- ولم تكن له سلطة تنفيذية، وإنما كانت مهمته استشارية فقط.

٢. وعلى أثر نزاع بين ديوان الجهادية ومجلس شورى المدارس، أصدر محمد على أمرا بإنشاء "ديوان المدارس" فى ١٩ رمضان ١٢٥١هـ الموافق ١١ يناير سنة ١٨٣٦. وبذلك لم يعد لديوان الجهادية سلطة الإشراف على المدارس أو مكاتب الأقاليم من المديريات، وإن بقى له الإشراف المالي فقط، ولقد شكل ديوان المدارس لجانا للتفتيش الدورى على المدارس كل ثلاثة شهور، كما كان نظار المدارس يرسلون إلى الديوان تقارير دورية عن مدارسهم مرة كل ثلاثة شهور. وكانت تعرض على محمد على خلاصة مختصرة لأعمال هذا الديوان.

وفى عام ١٨٣٩ حددت مهام لمجموعة من كبار الموظفين فى ديوان المدارس كانوا يسمون "معاونى الديوان". وكانوا يقومون بأعمال متعددة كالتفتيش على المدارس التجهيزية والخصوصية، ورفع التقارير إلى الديوان عن سير الدروس فيها ونظافة تلاميذها وملابسهم وغرفهم، والاشتراك مع معلمى المدارس فى وضع مناهج الدراسة، والإشراف على تطبيق طرق جديدة فى التدريس. والاشتراك مع ديوان الأبنية فى وضع المقايسات عن المبانى الجديدة للمدارس. أى أن عملهم كان يشتمل على جوانب بعضها فنى وبعضها إدارى.

٣. فى أوائل حكم عباس باشا الأول تم إغلاق العديد من المدارس، لأنه كان يعتقد أن الأمة الجاهلة أكثر انقيادا من الأمة المتعلمة. كما أن الجيش كان قد خفض عدده. بل إن هذا الحاكم حاول إلغاء ديوان المدارس نفسه، ولكنه لم يستطع. إلا أن هذا الديوان قد ألغى فى حكم سعيد باشا فى ١٨٦١.

٤. فى عهد الخديوى إسماعيل باشا صدرت لائحة عرفت باسم (لائحة رجب: صدرت فى شهر رجب سنة ١٢٨٤هـ الموافق ١٨٦٨م). كان الهدف منها تنظيم التفتيش على المدارس الأميرية والمكاتب الأهلية، والعمل على زيادة هذه المكاتب الأهلية وامتحان تلاميذها. ولم تتضمن أى إشراف فنى. إلا أن هذه اللائحة قد حددت لأول مرة وجود مفتشين (عامين) دائمين: أحدهما للوجه البحرى، والآخر للوجه القبلى.
وفى عام ١٨٧٣ ظهرت حركة قومية لإصلاح التعليم تزعمها مدير المدارس فى ذلك الوقت رياض بك، الذى سيصبح رئيسا للوزراء فيما بعد، وصدر قرار بتعيين مفتش عام للمدارس الأميرية والمكاتب الأهلية.

٥. بعد احتلال مصر عقب فشل الثورة العرابية فى ١٢ سبتمبر ١٨٨٢ وهيمنة الإنجليز على كل شئونها، صدرت أول لائحة تنظم عملية التفتيش فى ٨ مايو ١٨٨٣، وتضمنت هذه اللائحة وجود مفتش عام ومفتشين آخرين، لكل من العلوم والفنون المتداوله فى المدارس، ولقد حولت هذه اللائحة التفتيش إلى عملية تسلطية تكاد تشبه أعمال التجسس والمراقبة، إذ نص هذا القانون على أن "المفتشين هم أعين النظار (يقصد نظار المعارف أى الوزراء) يتعرفون بها على أحوال المدارس، وأعمال المدرسين ورؤسائهم" ويتأكدون بذلك من أن برامج الدراسة تتبع وتنفذ بدقة. وكانت زيارة المدارس للتفتيش عليها تتم بشكل مفاجئ، ويحظر إبلاغ المدارس بموعدها.
واستمر هذا النظام التسلطى للتفتيش ساريا طوال عهد الاحتلال البريطانى لمصر، بل ازدادت وطأته أثناء وجود المستشار الابريطانى للتعليم دوجلاس دنلوب فى نظارة المعارف، الذى قصر هدف التعليم على مجرد تخريج موظفين للحكومة. وكان لسعد زغلول أثناء توليه نظارة المعارف صدامات كثيرة معه، بهدف تغيير هذه السياسة.

والغريب فى الأمر أن هذه النظرة الاستعلائية التسلطية للتفتيش ظلت سائدة فى مصر بعد حصولها على استقلالها المنقوص، عقب تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، وتحول نظارة المعارف إلى وزارة للمعارف، ومع ذلك فقد كان كبار المفتشين والمستشارين من الإنجليز.

٦. وجهت حملة من النقد فى منتصف الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من القرن الماضى للنظام التسلطى فى التفتيش، وقادها مجموعة من المفكرين المهتمين بأمور التعليم، وكان هدفها الدعوة إلى إصلاح التعليم فى مصر ونذكر منها:

أ. نقد أمير بقطر لنظام التفتيش فى سنة ١٩٣٦. فهو يقول فى هذا الصدد عن المفتشين: "هم غالبا متكبرون مستبدون. وفى زيارتهم للفصول ينفثون جوراً من الكبرياء والغرور".

ب. تحليل د. طه حسين لنظام التفتيش وعيوبه فى كتابه الذى صدر سنة ١٩٣٨ عن مستقبل الثقافة فى مصر.

ج. تقرير نجيب الهلالى باشا فى سنة ١٩٤٢: تقرير إصلاح التعليم فى مصر.

د. مؤتمر رابطة التربية الحديثة (التى أنشئت فى سنة ١٩٣٧، لتضم خريجى معهد التربية العالي أى كليات التربية فيما بعد). وقد نقد هذا المؤتمر نظام التفتيش، ونادى بتطبيق أساليب التربية الحديثة فى المدارس المصرية.

وقد تلى هذه الحملة من النقد لنظام التفتيش والتعليم -بوجه عام- محاولتان لإصلاح التعليم فى مصر.

محاولات إصلاح التعليم فى مصر:

جرت محاولتان لإصلاح التعليم فى مصر منذ منتصف القرن العشرين:

١. المحاولة الأولى لإصلاح التعليم فى مصر (١٩٤٨-١٩٦٩):

ولقد هدفت هذه المحاولة إلى إحداث تغييرات جوهرية فى نظام التفتيش، والإقلاع عن العمل وفقا لمفهوم التدعيم السلبى (مراقبة المدرسين والبحث عن الأخطاء)، إلى العمل وفقا لمفهوم التوجيه الذى يحمل الأفكار والطرق الجديدة إلى المدارس، والتأكد من توافر الظروف الصالحة للنمو الجسمى والعقلى للتلاميذ وأهم معالم هذه المحاولة:

أ. فى سنة ١٩٥٥ مع صدور "دستور الوزارة" أعيد تنظيم التفتيش بصفة عامة،

وحددت أربعة مستويات تراتبية للمفتشين: عميد مفتشين، فمفتشون أوائل، فمفتشو مواد، وأخيرا مفتشو أقسام، مع إبراز البحث والدراسات الميدانية للمشاكل الواقعية فى التعليم، لتحسين ورفع مستوى المدارس.

ب. نتج عن مؤتمرين لإدارة البحوث الفنية لدراسة مشكلة نظام التفتيش فى وزارة التربية والتعليم تقريران:

الأول: صدر فى فبراير ١٩٥٦ "تفتيش أم توجيه؟"، والثانى فى يناير ١٩٥٨ "دراسات فى جهاز التفتيش الفنى".

جـ. تجربة نظام التفتيش الأفقى فى تفتيش المادة لكل مراحل التعليم (١٩٦٠).

د. إنتاج نظام جديد للتفتيش، مع إنشاء نظام الحكم المحلى فى ١٩٦٢، حيث تم استحداث نظام المفتشين العامين، بعد مستوى عمداء التفتيش "فى المستوى القومى"، أما باقى مستويات التفتيش (مفتشين أوائل – مفتشى مواد) فلقد تم تحويلها إلى المستوى المحلى للمديريات التعليمية.

هـ. تحويل عمداء التفتيش إلى مستشارين للمواد الدراسية فى سنة ١٩٦٩، وجعل تبعيتهم لإدارة البحوث الفنية، وتسمية المفتشين بالموجهين الفنيين، وجعلهم فى مستوى يلى الموجهين العامين.

٢. المحاولة الثانية لإصلاح التعليم فى مصر (١٩٨٥-١٩٩٥):

إذا كانت المحاولة الأولى لإصلاح التعليم قد أكدت على الكم؛ أى محاولة نشر التعليم على مساحة جغرافية واسعة من الوطن، بعد توحيد التعليم الابتدائى (بدمج التعليم الأولى المجانى مع التعليم الابتدائى بمصروفات)، وجعله تعليما إلزاميا مجانيا. فإن المحاولة الثانية لإصلاح التعليم ركزت على الكيف أو الجودة؛ أى الاهتمام بتقويم ناتج التعليم عند التلاميذ والطلاب.

وقد تميزت هذه المحاولة الثانية لإصلاح التعليم بأنها حركة تغيير شاملة، تعاملت مع جوانب العملية التعليمية المختلفة، باعتبارها منظومة متكاملة، تشتمل على الأهداف التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة التربوية والمعلم والتلميذ ثم أخيرا التقويم، الذى يتم من خلاله تشخيص وعلاج جوانب الضعف والقصور أو القوة والتميز، فى كل جانب من الجوانب السابقة، كما يتم عن طريقه اختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة أو مدخلات العملية التعليمية، فى تحقيق مخرجات على مستوى عال من الجودة.

ولقد تم فى هذه المرحلة الاستعانة بأجهزة ومراكز بحثيــة، أنشــئت خصيصـــا للقيـــام بالبحوث العلمية الميدانية التى ترشد متخذى القرارات الخاصة بالسياســة التعليميــة. فأعيــد تنظيم مركز البحوث التربوية الذى كان قائما منذ أوائل السبعينيات كجهــاز ملحــق بــوزارة التربية والتعليم لكى يصبح جهازا مستقلا، له صفة قومية تحت اسم "المركز القومى للبحــوث التربوية والتنمية".

وأنشئ فى نطاقه مركز تطوير المناهج، الذى عكف على عملية تطوير شــاملة لمنــاهج التعليم العام، بدأت بتطوير مناهج التعليم الابتدائى وأنجزت تطويرا واضحا لمناهج الســنوات الثلاث الأولى منه. وهو مستمر فى هذه العملية بالنسبة لبقية سنى هذه المرحلــة والمراحــل التالية لها من التعليم، وهدفه إزالة الحشو فى هذه المناهج وتحديثها، بحيث تواكــب التطــور الهائل فى العلم والتكنولوجيا فى عصر المعلوماتية.

كذلك أنشئ "المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى" فى سنة ١٩٩٠، متبنيا شــعار "التقويم الفعال لإحداث التطور المنشود فى مختلف جوانب العملية التعليمية".

وكان هذا المركز يتكون من أربعة أقسام هى: تطوير الامتحانات، بحوث الامتحانــات، التدريب والإعلام، العمليات والمعلومات. ثم أضيف مؤخرا قسم التقويم، الذى يقوم بــالتقويم الشامل للمدرسة كمنظومة تعليمية، وهو مقتبس عن نظــام (الافســتد) أو مكتــب المعــايير التعليمية فى المملكة المتحدة كما سبق ذكره.

أدوات التقويم وعينته:

وتشتمل الاستمارة التى يستخدمها قسم التقويم على أجزاء خاصــة بــالمبنى المدرســى وتوظيفه تربويا، وبالإدارة المدرسية وكفاءتها، والمعلم وأدائــه داخــل الفصــل وخارجــه، والأنشطة التربوية وإسهامها فى النمو العقلى والاجتماعى والانفعالى للتلاميذ.

وقد بدأ استخدام هذه الاستمارة التى تتكون من ٢٦ صفحة فى العــام الدراســى (٩٤ - ١٩٩٥) على عينة تتراوح من ٣% إلى ١٥% من مدارس كل إدارة تعليميــة بالمحافظــات الواردة فى جدول رقم (١). ومثلت هذه المدارس كــل المراحــل التعليميــة: (الابتدائيــة - الإعدادية - الثانوية بنوعيها عام وفنى (تجارى - صناعى - زراعى).

وقد تم فى الفترة من ١٩٩٤/١٠/١٥ إلى ١٩٩٥/٤/٢٣ تقويم عدد ١٠٢٧ مدرسة، مــن مختلف المراحل السالفة الذكر بالمحافظات الواردة فى جدول رقم (١)، وكانت فرق التقــويم

التى قامت بهذا العمل تتكون من موجهين عامين أو أوائل، من الذين تركـوا الخدمـة إلـى المعاش فى العامين الأخيرين – وذلك لضمان استقلاليتهم وحيادهم.

ويرأس الفريق الذى يتكون من أربعة إلى خمسة أعضـاء –حسـب حجـم المدرسـة والمرحلة التعليمية– أحد أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية.

وقد تكونت منذ الفصل الدراسى الثانى (١٩٩٥) مجموعة أخرى من الفـرق المتميـزة Elite Teams، التى تشكلت من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية المنتشرة فى أنحـاء الجمهورية، ويبين الجدول رقم (٢) أعداد المدارس التى قومت عن طريق هذه الفرق.

جدول رقم (١)

بيان إجمالى بعدد المحافظات والمدارس

التى تم تقويمها خلال عامى ١٩٩٥/٩٤ - ١٩٩٦/٩٥

وذلك بمعرفة السادة أعضاء فريق التقويم التى شكلها قسم التقويم بالمركز

م	المحافظة	ابتدائى	اعدادى	الثانوى العام وما فى مستواه				الاجمالى
				عام	صناعى	تجارى	زراعى	
١	القاهرة	١٥٤	٨٦	٨٢	٢	٨	-	٣٣٢
٢	الجيزة	٩٧	٥٩	٣٨	٢	٤	١	٢٠١
٣	القليوبية	٨٤	٤١	٣٤	٤	١٢	٥	١٨٠
٤	الفيوم	٣٧	٢٨	٦	٦	٦	٣	٨٦
٥	أسوان	٩	١٨	٦	٣	٦	١	٤٣
٦	السويس	٩	٦	٢	٢	٢	-	٢١
٧	الأقصر	٥	٣	٢	-	١	١	١٢
٨	المنوفية	٣٠	١٦	١٠	١	١٠	١	٦٨
٩	الغربية	٨٨	٥١	٢٣	٤	١٢	٣	١٨١
١٠	سوهاج	٣٠	٣٣	١٢	-	-	-	٧٥
١١	الاسماعيلية	١٧	٩	٨	١	٦	٢	٤٣
١٢	بنى سويف	٢٤	٢١	١٢	-	٦	٤	٦٧
١٣	الشرقية	٧٤	١٠٦	٢٩	-	-	-	٢٠٩
١٤	المنيا	١٩	٣٤	١٢	٢	٢	٣	٧٢
١٥	اسيوط	١٥	٣٣	١٢	٢	٢	٣	٦٧
١٦	الدقهلية	٣٩	٨٣	١٥	٤	٤	٦	١٥١
الإجمالى		٧٣١	٦٢٧	٣٠٣	٣٣	٨١	٣٣	١٨٠٨

جدول رقم (٢)

بيان إجمالى بعدد المدارس التى قومها السادة أعضاء هيئات التدريس

بكليات التربية بالمحافظات المختلفة خلال عام ١٩٩٦/٩٥

م	اسم الكلية	ابتدائى	اعدادى	ثانوى عام	تجارى	صناعى	زراعى	إجمالى
١	كلية تربية إسكندرية	٢٥	١٥	١٠	-	-	-	٥٠
٢	كلية تربية المنصورة	٤٢	٢٥	٢٠	١٠	١٥	٣	١١٥
٣	كلية تربية الإسماعيلية	١٣	١٠	٧	-	-	-	٣٠
٤	كلية تربية بور سعيد	١٢	٨	٥	١	١	١	٢٨
٥	كلية تربية دمياط	٣٤	١٤	١٠	٢	٢	٢	٦٤
٦	كلية تربية أسيوط	٣٥	٢٦	١٠	-	-	-	٧١
٧	كلية تربية المنيا	٢٠	١٥	٥	-	-	-	٤٠
٨	كلية تربية عين شمس	١٢	٩	٤	-	-	-	٢٥
٩	كلية تربية بنى سويف	٧	١٢	٢٧	-	-	-	٤٦
١٠	كلية تربية دمنهور	٥	٥	٥	-	-	-	١٥
١١	كلية تربية السويس	٢٥	١٣	٥	-	-	-	٤٣
١٢	كلية تربية العريش	١٥	٥	٥	-	-	-	٢٥
١٣	كلية تربية قنا	٢٥	١٢	١٠	٣	-	-	٥٠
١٤	كلية تربية المنوفية	٥	-	-	-	-	-	٥
١٥	كلية تربية كفر الشيخ	٢٠	١٥	١٥	١	-	-	٥١
١٦	كلية تربية الفيوم	٢٠	١٧	٨	٣	٢	٢	٥٢
١٧	كلية تربية أسوان	١٥	١٠	٨	-	-	-	٣٣
١٨	كلية تربية طنطا	٢٧	١٣	٩	-	-	-	٤٩
١٩	كلية تربية سوهاج	٤٠	٢٨	١٨	٢	٢	٢	٩٢
٢٠	كلية تربية الزقازيق	٢١	١٦	٧	-	-	-	٤٤
٢١	كلية تربية بنها	٥٠	٢١	١٠	٤	٣	٣	٩١
٢٢	معهد الدراسات والبحوث التربوية	١٠	٨	٣	-	-	-	٢١
٢٣	كلية تربية حلوان	١٩	٢٤	١٣	-	-	-	٥٦
	الإجمالى	٤٩٧	٣٢١	٢١٤	٢٦	٢٥	١٣	١١١٣
	إجمالى كليات التربية النوعية	٨٠	٧٣	٤١	٣	٥	٢	٢٠٤
	الإجمالى العام	٥٧٧	٣٩٤	٢٥٥	٢٩	٣٠	١٥	١٣٠٠ مدرسة

جدول رقم (٣)

بيان إجمالى المدارس التى قومها السادة أعضاء هيئات التدريس

بكليات التربية النوعية والرياضية بالمحافظات المختلفة خلال عام ١٩٩٦/٩٥

م	اسم الكلية	ابتدائى	اعدادى	ثانوى عام	تجارى	صناعى	زراعى	اجمالى
١	كلية التربية النوعية بالعباسية	٢	٢	٧				١١
٢	كلية التربية الرياضية بنات اسكندرية	٧	٥	٤	–	–	–	١٦
٣	كلية التربية الرياضية بنين اسكندرية	٣	١٠	٣	–	٢	–	١٨
٤	كلية التربية النوعية بميت غمر	٤	٣	٢	١	١	١	١٢
٥	كلية التربية النوعية بدمياط	٢٠	١٥	٦	٢	٢	١	٤٦
٦	كلية التربية النوعية باسكندرية	٤	٣	–	–	–	–	٧
٧	كلية التربية الرياضية جامعة طنطا	٤٠	٣٥	١٩	–	–	–	٩٤
	الإجمالى	٨٠	٧٣	٤١	٣	٥	٢	٢٠٤

جدول رقم (٤)

جملة مدارس التعليم الأساسى (ابتدائى + اعدادى) التى قومت

فى عامى ٩٤ – ١٩٩٥، ٩٥ – ١٩٩٦

جهة التقويم	ابتدائى	اعدادى	مجموع التعليم الأساسى
فرق التقويم من المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى	٧٣١	٦٢٧	١٣٥٨
فرق التقويم من كليات التربية	٤٩٧	٣٢١	٨١٨
فرق التقويم من كليات التربية النوعية	٨٠	٧٣	١٥٣
الجملة	١٣٠٨	١٠٢١	٢٣٢٩

أولاً – تقرير عن حالة التعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى):

يعتبر التعليم الأساسى مرحلة تعليمية مهمة فى منظومة التعليم الرسمى فى مصر. وتظهر أهمية هذه المرحلة إذا استعرضنا أهدافها كما نص عليها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، حيث جاء به: أن التعليم الأساسى حق لجميع الأطفال المصريين تلتزم الدولة بتوفيره، وأنه يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة".

ونص القانون على أن الدراسة تنظم فى مرحلة التعليم الأساسى لتحقيق الأغراض الآتية:

١. التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية.
٢. تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.
٣. توثيق الارتباط بالبيئة.
٤. تحقيق التكامل بين النواحى النظرية والعملية فى مقررات الدراسة ومناهجها وخططها.
٥. ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة التى يعيشون فيها.

ولكى تتحقق هذه الأغراض، فإن الأمر يتطلب منهجا يعكس فلسفة التعليم الأساسى، ومعلماً معداً إعداداً جيداً متفهما لهذه الفلسفة، ومبنى مدرسياً صالحاً ومجهزاً تجهيزاً ملائما.

وفى الصفحات التالية نتناول واقع التعليم الأساسى من عدة نواح، لنرى أبرز ما يواجهه، وما يحتاجه ليحقق الأهداف المرجوة منه.

١. مبنى مدارس التعليم الأساسى:

يعتبر المبنى المدرسى أحد أبرز مدخلات منظومة التعليم، وهو بالتالى عنصر حاكم فى نجاح التعليم وتحقيق أهدافه، وقد أشارت وزارة التربية والتعليم فى تقريرها الرسمى "مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل" إلى أزمة التعليم من ناحية المبنى المدرسى.

وقد بلغ عدد مدارس التعليم الأساسى التى قومت حسب ما ورد فى الجدول رقم (٤)، ٢٣٢٩ مدرسة منها ١٣٠٨ مدرسة ابتدائية، و١٠٢١ مدرسة إعدادية، وتبين من تقويم هذه العينة من المدارس بالنسبة لتوظيف المبنى المدرسى ما يلى:

أ. **استخدام المبنى المدرسى:**

تبين بالنسبة لعينة المدرسة الابتدائية، أن حوالى ٧٧% منها (١٠٠٧ مدرسة) مبانى تعمل فترتين (صباحية ومسائية)، وأن ٢٣% فقط (٣٠١ مدرسة) تعمل فترة واحدة، ويستغل المبنى المدرسى مساء للتعليم التجارى، أو كفصول خدمات للثانوى التجارى، وهذا ما يؤدى إلى عدم إتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة التربوية المختلفة، وحتى المدارس التى تعمل فترة واحدة تعانى من نقص فى مدرسى الأنشطة (موسيقى، تربية فنية، تربية رياضية)، كما تعانى من نقص فى مدرسى المجالات التى تسهم إسهاما كبيراً فى تنمية شخصيات التلاميذ.

كما بين التقويم أن كثيراً من المدارس الإعدادية فى عينة التقويم تعمل فترتين، بل وهناك مدارس إعدادية تعمل ثلاث فترات، وبخاصة فى القاهرة والجيزة والقليوبية.

ب. **الملاعب والأنشطة التربوية:**

وقد اتضح أن جميع المدارس الابتدائية فى عينة التقويم لا يوجد بها ملاعب، باستثناء مدرسة واحدة بها ملعب لكرة القدم، ومن ثم تستخدم الأفنية كملاعب، ولكن لوحظ ضيق هذه الأفنية، ووجود عقبات أمام استخدامها، لشغلها بأعمال الترميم أثناء الدراسة، وإقامة مبان على أجزاء منها، وأما بالنسبة للحدائق فهى مهملة، ولا توجد فى معظم المدارس.

وترتب على ما تقدم فى (٩٨١ مدرسة) إهمال الأنشطة التربوية، إذ أن ٧٥% من مدارس العينة لا توجد بها حجرات للأنشطة، و ٢٥% من مدارس العينة يشترك فى الحجرة الواحدة فيها أكثر من نشاط ويصل عدد هذه المدارس (٣٢٧ مدرسة)، ويضاف إلى ما تقدم عدم وجود مسرح مدرسى بأية مدرسة من مدارس العينة باستثناء مدرستين.

أما عن ممارسة الأنشطة المدرسية فعلياً بالمدارس الابتدائية فى عينة التقويم فقد تبين ما يلى:

- تعانى أكثر من ٧٠% من مدارس العينة (٩١٦ مدرسة) من عدم توافر أماكن لمزاولة النشاط الرياضى، كما لا يوجد بها أدوات أو أجهزة، مما أدى إلى عدم مزاولة هذه الأنشطة بشكل جاد وفعال، وقد ساعد على ذلك عدم وجود المعلم المتخصص فى التربية الرياضية بهذه المدارس.
- تعانى أكثر من نصف مدارس العينة (٦٠%) من عدم فعالية الأنشطة الفنية والموسيقية، لعدم توافر الأدوات والأجهزة، وعدم توافر القوى البشرية المعدة

والمتخصصة، وأوضحت الدراسة أن نسبة من المدارس (٤٠%) تقريباً (٥٢٣ مدرسة) تؤدى فيها هذه الأنشطة بشكل متوسط، وأنها تعتمد على الجهود التطوعية فى أداء هذه الأنشطة.

- ضعف فعالية النشاط المسرحى بمدارس العينة، إما بسبب عدم وجود الأماكن الملائمة، أو لعدم توافر الكوادر الفنية المتخصصة فى مسرحة المناهج والإخراج والديكور، أو لعدم وجود نصوص تلائم التلاميذ فى هذا السن.
- تميز نشاط الصحافة المدرسية فى ٣٩% من مدارس العينة بالفعالية والإيجابية (٥١٠ مدرسة)، وواجهت ٦١% منها (٧٩٨ مدرسة) معوقات حالت دون فعالية هذه الأنشطة، منها عدم وجود ميزانيات كافية فى ظل ارتفاع أسعار الخدمات من ورق وأدوات كتابة وطباعة، وعدم وجود المدربين على الإعلام التربوى.
- ضعف أنشطة الخطابة والمناظرات والأنشطة العلمية، إذ غالباً ما يتركز الاهتمام على المواد الدراسية والامتحانات والأنشطة التقليدية النمطية، لعدم اقتناع الإدارة المدرسية بجدوى هذه الأنشطة، ومن ناحية أخرى بين التقويم وجود مشكلة عدم توافر الملاعب فى كثير من المدارس الإعدادية فى عينة التقويم، ومن ثم تم استخدام الأفنية كملاعب فى معظمها، وتبين أن ما يقرب من ٩٠% من المدارس الإعدادية لا يوجد بها أماكن للنشاط الموسيقى والفنى بل والمجالات العلمية أيضاً، وحتى الحجرات التى وفرتها بعض المدارس لممارسة الأنشطة والمجالات كانت تحتاج إلى الإصلاح والترميم.

يضاف إلى ذلك عدم وجود المسارح أو القاعات متعددة الأغراض التى تستخدم للنشاط المسرحى إلا فى قلة من المدارس التجريبية، ورغم ذلك فإنها تحتاج إلى تجهيزات.

وبناء على ذلك يمكن القول بأن نقص أماكن الأنشطة التربوية وتجهيزاتها بالمدارس الإعدادية –والابتدائية أيضاً– تحتاج إلى دفعة قوية مادية وبشرية.

جـ. كثافة الفصول:

كشفت الدراسة أن ٧٥% من مدارس العينة المختارة تتراوح كثافة الفصول فيها بين ٥٠ إلى٦٠ تلميذاً لكل فصل دراسى، وأن ١٢% منها تتراوح الكثافة فيها بين ٤٠ إلى ٥٠ تلميذاً، أما الكثافة العالية التى تزيد عن ٦٠ تلميذاً للفصل الواحد، فلا توجد إلا فى حوالى

١٣% من المدارس (١٧٠ مدرسة) الكائنة فى المنـاطق الشـعبية بالقـاهرة ذات التركيـز السكاني، مثل إمبابة، والمطرية، المرج، عين شمس، وقد وجـد أن الكثافـة فـى المـدارس الإعدادية تتفاوت من محافظة إلى أخرى، بل بين بعض الإدارات فـى المحافظـة الواحـدة كالقاهرة والجيزة، فبعض الإدارات وجد أن متوسط الكثافة فيها يتراوح بين ٦٠ – ٧٠ تلميذاً للفصل الواحد، مثل عين شمس – المطرية – البساتين – المرج – إمبابة – وجنوب الجيـزة، بينما يقل متوسط الكثافة فى محافظة الجيزة عن القاهرة حيث يبلغ من ٥٠ إلـى ٦٠ تلميـذاً للفصل الواحد، وفى محافظات القليوبية والفيوم وبنى سويف فإن متوسط الكثافة هـو (٤٠ – ٥٠) تلميذاً، بينما نجده فى محافظتى الإسماعيلية وسوهاج يتراوح بين ٣٥ إلى ٥٠ تلميذاً.

د. مكتبة المدرسة:

وقد تبين أن ٨٠% من المدارس الابتدائية فى عينـة التقـويم لا توجـد بهـا مكتبـات بالمواصفات المطلوبة، وتخزن الكتب فى دواليب أو حجرات غير مطابقة للمواصفات، وفـى المدارس الإعدادية توجد فى أكثر من ٧٥% منها مكتبات، ولكن يلاحـظ أن حـوالى ٥٠% منها فقط تتصف بالمواصفات المطلوبة.

هـ. المعامل:

بينت الدراسة الميدانية أن معظم المدارس تخلو من وجود معامل، وأن بعض المـدارس توجد بها معامل غير صالحة، لعدم توفر الوقود والمياه والأجهزة والتجهيزات الأخرى، وفى المدارس الإعدادية توجد حجرات تستخدم كمعامل، لكن يلاحظ أن مسـاحتها غيـر ملائمـة لأعداد التلاميذ غالباً، فضلاً عن حاجتها إلى الإصلاح والتجهيز، وافتقار الكثيـر منهـا إلـى المياه والصرف الصحى.

و. الفصول الدراسية:

تبين أن فصول ٤٠% من عينة المدارس الابتدائية (٥٢٣ مدرسة) فى مستوى جيد، من حيث الإضاءة والدهانات السبورات، وأن حوالى ٢٠% من هذه المدارس تحتاج إلى إزالتهـا وإعادة بنائها لتصدعها، كما أن ١٠% من هذه المدارس تشغل مبانى لا تصلح كمدارس.

وقد لوحظ حاجة الفصول إلى تجهيزات، وإصلاح أثاثها، كمـا لـوحظ رداءة المقاعـد وسوء حالها، وعدم تناسبها مع عدد التلاميذ، وكثيراً ما يشغل ثلاثة تلاميـذ أو أكثـر مقعـداً

مخصصاً لتلميذين اثنين.

وقد تبين أن كثيراً من فصول المدارس الإعدادية فى عينة التقويم تحتاج إلـــى التـــرميم وإعادة الطلاء والدهان، وتزويدها بسبورات جديدة، فضلاً عن إصـــلاح النوافـــذ والأبـــواب، يضاف إلى ما تقدم حاجة الفصول الدراسية إلى تجهيزات ملائمة بسبب سوء حالـــة الأدراج والتخت والمقاعد، وعدم توفر الدواليب ومكتبات الفصول.

ز. حجرات المعلمين:

تبين أنه فى ٩٥% من المدارس الابتدائية فى عينة التقويم لا توجد حجرات للمعلمـــين، وأن ٥% منها بها حجرات للمعلمين لكنها غير مجهزة بالأثاث الملائم والكافى.

وينقص الكثير من المدارس الإعدادية فى عينة التقـــويم وجـــود حجـــرات للمعلمـــين، والمدارس التى يتوفر بها هذه الحجرات تعانى من ضيقها وعدم كفايتها وحاجتها للإصـــلاح، وعدم وجود التجهيزات المناسبة والضرورية من مناضد ودواليـــب، ويرجـــع عـــدم وجـــود حجرات للمعلمين والإداريين إلى زيادة نسبة القبول من التلاميذ الجدد، وتحويل كل الحجرات تقريباً إلى فصول دراسية.

ح. حجرات إدارة المدرسة:

وقد تبين أن ٩٠% من عينة المدارس الابتدائية يتوافر بها حجرة واحدة فقط للإداريـــين (سكرتير المدرسة وأمين التوريدات وغيرها)، إذ استخدمت الحجرات التى كانت مخصصـــة لهم كفصول دراسية.

وفى المدارس الإعدادية التى تم تقويمها فى إطار هـــذه الدراســـة، لـــوحظ أن بعضـــها وبخاصة المبانىالتى تم إنشاؤها بعد زلزال ١٩٩٢، يتوافر بها حجرات فـــى حالـــة ســـليمة لناظر المدرسة مؤثثة بشكل مقبول، كما لوحظ أن الـــبعض الآخـــر يحتـــاج إلـــى التـــرميم والتجهيز، وبخاصة حجرات الإداريين والموظفين الكتابيين.

ط. المخازن:

وقد أبرز التقويم أن حوالى ٦٠% من عينة المدارس الابتدائية لا توجـــد بهـــا مخـــازن، حيث تم تخزين المقاعد غير الصالحة للاستخدام فى الطرقات وفى أماكن غيـــر معـــدة لهـــذا الغرض، مما قد يعرض المدارس لأخطار الحريق. وتبين أن ٤٠% من العينـــة توجـــد بهـــا

مخازن معظمها غير صالح أما لضيق مساحتها، أو لارتفاع نسبة الرطوبة أو لارتفاع مستوى المياه الجوفية، أو لكونها حجرات خشبية.

مدى صلاحية المدارس كمؤسسة تعليمية

وقد تبين أخيراً أنه وإن كان ٩٠% من عينة المدارس الابتدائية مصمما -أصلاً- كمدارس، فإن ٢٠% منها لا يصلح لتصدع المبنى، و١٠% لا يصلح أيضاً لارتفاع منسوب المياه الجوفية. كما تبين أن ١٠% من مدارس العينة كانت منازل فى الأصل بعضها قد تم تأجيره، أو تم التنازل عنها، وهى بحالتها الراهنة لا تصلح كمدارس.

كما تبين أن هناك نسبة لا يستهان بها من المدارس الإعدادية تحتاج إلى إصلاح وترميمات، وأن بعض هذه المدارس يحتاج إلى الهدم والإزالة إذ أن حالتها سيئة، بالإضافة إلى أن عددا من المدارس لا يصلح دورها الأرضى للاستخدام بسبب ارتفاع منسوب المياه الجوفية.

٢. المعلمون:

أ. بالنسبة للمدارس الابتدائية:

١. يتوفر فى ٩٤% من العينة معلمو المواد الثقافية، بينما ٦% تعانى من نقص فيهم، وبخاصة فى السويس وأسوان.
٢. ٩٨% من مدارس العينة يوجد بها معلمون للغة الإنجليزية، من غير المتخصصين فى هذه اللغة ويقومون بتدريسها رغم ذلك.
٣. تواجه ٨٥% من مدارس العينة نقصا فى معلمى المجالات العملية والتربية الموسيقية والاقتصاد المنزلى والتربية الفنية والرياضية.
٤. معظم المعلمين لا يشاركون فى مجموعات التقوية، لعدم إقبال التلاميذ على هذه المجموعات، إما لنفورهم منها، وإما لتفضيلهم الدروس الخصوصية.
٥. نصاب المعلم من الحصص يصل إلى ٢٤ حصة أسبوعياً غالباً، ويصل إلى ٣٠ حصة فى ٦% فقط من مدارس العينة.
٦. ٨٠% من المعلمين العاملين بمدارس العينة يفتقرون إلى الكفايات الآتية:

- استخدام طرق التدريس التى تؤكد على فعالية المتعلم فى العملية التعليمية، إذ أن

أغلب المدرسين يعتمدون على التلقين والإلقاء.

- التوظيف الجيد للكتاب، فالكتاب غالباً لا يستخدم استخداماً تربوياً سليماً.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- ربط الدروس بالبيئة.
- صياغة الأسئلة التقويمية صياغة سليمة، وقد لوحظ أن أغلب الأسئلة تهتم بالتذكر فقط، وتركز على أسئلة المقال.
- إعداد الدروس إعداداً تربوياً سليماً، إذ أن حوالى نصف عينة المعلمين فقط هم الذين يهتمون ويواظبون على إعداد دروسهم.
- تحفيز التلاميذ واستخدام الأساليب الدافعية، فحوالى ٢٠% فقط هم الذين يهتمون بالدافعية والحفز، والباقون وهم الغالبية لا يهتمون بذلك.
- مراعاة الفروق الفردية. وقد بين التقويم أن ١٩% فقط من العينة يهتمون بمراعاة المستويات المختلفة للتلاميذ.

ب. المدارس الإعدادية:

وقد بين التقويم أن المدارس الإعدادية تواجه نقصاً واضحاً فى معلمى التربية الفنية والموسيقية والاقتصاد المنزلى والمجال التجارى والصناعى والزراعى والتربية الرياضية. كما أن هناك نقصاً فى معلمى اللغة الإنجليزية المتخصصين، إذ أن كثيراً منهم من غير المتخصصين.

وبجانب ذلك كان هناك فائض فى معلمى العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية بشكل ملحوظ، إذ وصل نصاب المعلم إلى ٦ حصص أسبوعياً. ويشارك المعلمون فى مجموعات التقوية التى تتوفر بكثير من المدارس، بل إن بعضهم يشارك فيها دون تقاضى أجور وبخاصة فى الأقاليم. وقد لوحظ أن الإقبال على هذه المجموعات من جانب التلاميذ ضعيف فى المناطق التى تتميز بمستوى اجتماعى اقتصادى مرتفع نسبياً.

وأما عن كفايات معلمى المدارس الإعدادية، فتجدر الإشارة إلى أن:

- اهتمام المعلمين بالتفاعل مع التلاميذ والحرص على مشاركتهم فى العملية التعليمية كان بدرجة متوسطة فى بعض المحافظات كالجيزة والإسماعيلية وسوهاج، وبدرجة مرتفعة بين جيد وجيد جداً فى محافظة القاهرة.

- الإعداد الجيد للدروس كان متوسطاً فى الإسماعيلية والفيوم وجيداً فى سوهاج، وتراوح ما بين جيد ومتوسط فى المحافظات الأخرى.
- استخدام الوسائل التعليمية كان متوسطاً بوجه عام وبخاصة الوسائل التقليدية، ويرجع ذلك إلى قلة وجود هذه الوسائل.
- قيام المعلمين بربط الدروس بالبيئة لم يلق الاهتمام الكافى.
- مراعاة الفروق الفردية هى الأخرى لم تراع فى داخل الفصل.

ويظهر ما تقدم الحاجة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين وبرامج التدريب.

القوى البشرية المساعدة فى المدرسة:

وقد أظهرت الدراسة الميدانية لعينة المدارس الابتدائية ما يأتى:

- ٩٩% من المدارس لا توجد بها زائرة صحية.
- ١٠% فقط يوجد بها طبيب غير متفرغ.
- ٥٥% تعتبر مراكز تجمع يوجد بها أطباء.
- كفاية عدد الإداريين فى معظم المدارس.
- كفاية عدد الأخصائيين الاجتماعيين، حيث أن ٩٥% من مدارس العينة يتوفر بها الأخصائى الاجتماعى.
- ٩٨% من مدارس العينة لا يوجد بها أمناء معامل، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود المعامل أصلاً أو عدم صلاحيتها للاستخدام على النحو السالف ذكره.
- تعانى معظم المدارس من نقص فى العمال، مما ينعكس على النظافة وبخاصة بالنسبة لدورات المياه.

٣. تقويم الأنشطة التربوية فى التعليم الأساسى:

تقتصر الأنشطة فى معظم المدارس الابتدائية على ما يقدم أثناء طابور الصباح، من نشاط رياضى وثقافى، من خلال الإذاعة المدرسية، مثل الخطابة والصحافة المدرسية، بالإضافة إلى استخدام المكتبة (إن وجدت)، مع بعض النشاط الرياضى الذى يمكن ممارسته فى فناء المدرسة.

أما فى المدارس الإعدادية فلقد أتاح عدم وجود فترة دراسية مسائية فى بعض المدارس الفرصة لمزيد من النشاطين؛ الثقافى والرياضى، وذلك فى حالة توفر الإمكانيات المادية

والبشرية من المشرفين على هذين النشاطين. ويؤدى وجود الملاعب فى أغلب هذه المدارس إلى تكوين فرق رياضية متعددة، وحصول تلاميذها أحياناً على بعض الجوائز، مما يؤدى إلى زيادة الدافعية والرغبة فى المشاركة فى هذه الأنشطة لدى تلاميذ المدرسة جميعاً.

أما بالنسبة للخدمات المدرسية التى تقدم فى هذه المرحلة فهى:

أ. الخدمات الاجتماعية:

ولقد تبين أن ٧٧% من المدارس الابتدائية التى قومت تعانى من ضعف فعالية الخدمات الاجتماعية بها، نظراً لعدم وجود الأخصائى الاجتماعى فى كثير منها، أو لحداثة تخرجه، أو لعدم حماسه للعمل مع صغار السن الذين يمثلون تلاميذ هذه المرحلة لصعوبة التفاعل معهم.

أما فى المدارس الإعدادية فالأمر أفضل حيث أن بمعظمها أخصائيين اجتماعيين قدامى، ومدربين، ويجيدون التفاعل مع التلاميذ الأكبر سنا. ويشيع بينهم الاهتمام بالنشاط التعاونى كما فى الجمعيات التعاونية، والمعارض الخاصة بمنتجات جمعيات النشاط الأخرى كالتدبير المنزلى والمجال الزراعى.. الخ.

ب. الخدمات النفسية:

لم يتم بعد إدخال الخدمة النفسية عن طريق الأخصائيين النفسيين بالمدارس الابتدائية، وان كان هذا قد صدر فى إحدى توصيات مؤتمر تطوير التعليم الابتدائى[١].

أما فى المداس الإعدادية فقد بدأ بالفعل تعيين عدد من الأخصائيين النفسيين فى العام ٩٥ – ١٩٩٦، تنفيذاً للتوصية الثانية عشرة من توصيات مؤتمر تطوير التعليم الاعدادى[٢] ومارسوا بالفعل القيام بواجباتهم نحو رعاية التلاميذ فى هذه المرحلة الحرجة من نموهم وتوجيههم وإرشادهم، واكتشاف ما لدى كل منهم من مواهب أو صعوبات التعلم.

وفى معظم المدارس التى لم تدخلها الخدمة النفسية بعد، يتم تحويل الحالات التى تحتاج لخدمات نفسية عن طريق الأخصائى الاجتماعى بالمدرسة، وهو دارس لبعض مقررات علم النفس التى تمكنه من التعرف على تلك الحالات بشكل مبدئى، إلى مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية التابع للإدارة التعليمية، حيث أن الهيكل التنظيمى لهذا المكتب يشتمل على وجود أخصائى نفسى ضمن أعضائه.

جـ. الخدمات الصحية:

تقدم خدمات صحية على مستوى جيد فى محافظتى القاهرة والجيزة، نظرا لأخذهما

بنظام التأمين الصحى إلا أن هناك نقصا شديدا فى عدد الأطباء والممرضات أو الزائرات الصحيات.

أما فى بقية المحافظات، مثل القليوبية وبنى سويف، فمستوى الخدمات الصحية متوسط على وجه العموم، تكاد تكون منعدمة فى بعض المدارس نتيجة لعدم وجود الزائرة الصحية أو الممرضة.

وعلى الرغم من أن تنفيذ المرحلة الثالثة من نظام التأمين الصحى خلال العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤ من المفترض أن يغطى معظم المدارس ضمن عينة التقويم الحالية، إلا أن ذلك لا يعنى وجود طبيب أو عيادة طبية بكل مدرسة، وإلا كانت هناك حاجة لميزانيات ضخمة. والواقع أن البرنامج الصحى المدرسى ذا المردود العلمى، الذى تم الاتفاق على تطبيقه بين وزارة التربية والتعليم ومنظمة الصحة العالمية واليونيسيف فى مدارس الوزارة ببعض المحافظات، قد تطور وأدى إلى إنشاء نظام تأمينى متكامل يقدم الرعاية الصحية لكل طلاب الجمهورية، وتقوم بتنفيذه الهيئة العامة للتأمين الصحى، حتى يمكن تلافى انخفاض مستوى الخدمة الصحية الذى كان يقدم من قبل الصحة المدرسية التى كانت تعانى من قلة الموارد المالية.

د. التغذية المدرسية:

إذا علمنا أن نسبة التلاميذ المصابين بالأنيميا فى مرحلة التعليم الأساسى يبلغ حوالى ٥٢% من تلاميذ هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن ٢٠% منهم مصابون بنقص الفيتامينات والبروتين، فسوف يتبين لنا فداحة ما يصيب هؤلاء الأطفال من أمراض، قد تصل لأن تكون أمراضا مستعصية قد تؤثر على نمو المخ والقلب والشرايين وقد تدمر القدرات العقلية لهم فى كثير من الحالات.

ولهذا فإن وزارة التربية والتعليم تهتم اهتماما كبيرا بالتغذية المدرسية، لما لها من آثار إيجابية على المستوى الصحى ومستوى التحصيل للتلاميذ. كما أنها تستخدمها حالياً لعلاج بعض الأمراض المتفشية بين هؤلاء التلاميذ وبخاصة الأنيميا. فتقدم لتلاميذ المدارس الابتدائية وجبة غذائية من البسكويت المدعم بالحديد والزنك. وقد وضعت الوزارة الأولويات التالية للفئات المستفيدة من التغذية المدرسية:

١. تلاميذ الأقسام الداخلية بجميع المراحل التعليمية.

٢. التلاميذ الخارجيون وفق الترتيب التالى:

أ. تلاميذ كل المراحل التعليمية بالمناطق الصحراوية.

ب. تلاميذ مدارس التربية الخاصة.

ج. تلاميذ المدارس الابتدائية بريف جميع المحافظات والأحياء الفقيرة بالحضر.

د. تلاميذ المراحل التى تتطلب الدراسة بها بذل جهد.

وقد بلغت جملة المبالغ المخصصة للتغذية من الميزانية والمنح والمساعدات الدولية أكثر من مائة مليون جنيه، وأصبحت تشمل حوالى ٤,٥ مليون تلميذ فى العام الدراسى ١٩٩٥/٩٤.

٤. الإدارة المدرسية:

أ. الإشراف التربوى:

لقد أوضح التقويم بالنسبة لعينة المدارس الابتدائية انخفاض مستوى الإشراف التربوى، وظهر ذلك فى عدم وجود خطط للتنمية المهنية للمعلمين يضعها وينفذها مدير المدرسة والمدرسين الأوائل، واقتصرت عملية التوجيه -لا الإشراف- على الموجهين غالباً، من خلال زياراتهم للمدارس فى أوائل العام الدراسى لبيان ما يريدونه من المعلمين، ثم قيامهم بالتفتيش بعد ذلك، وهذا يعكس تدنى الدور الإشرافى والتنمية المهنية للمعلم، وبخاصة عندما يرتبط ذلك بصورية برامج التدريب، وانخفاض فاعليتها.

كما بين التقويم قصوراً فى عملية الإشراف التربوى بالمدارس الإعدادية، نظراً لاهتمام مدير المدرسة وناظرها بالأعمال الإدارية، وإهمال الجوانب الفنية والتوجيهية بشكل ملحوظ.

يضاف إلى ذلك أن الموجهين يكرسون عملهم للتفتيش، ويتضاءل عطاؤهم فى جوانب التوجيه والإشراف.

ويقوم كل من نظار المدارس الابتدائية بالإشراف الفني على مدرسى مدرسته، كنوع من التقويم الداخلى الجيد والفعال، وهذا ما نجده فى غالبيات مدارس الريف فى الوجهين البحرى والقبلى. إلا أن المشكلة تبرز بشكل حاد فى مدارس المدن الكبرى كالقاهرة والجيزة والإسكندرية. حيث تنتشر ظاهرة الدروس الخصوصية، فالناظر لا يستطيع أن يقف فى مواجهة هذه الظاهرة التى تحدث رغماً عنه غالباً، وبموافقة منه أحياناً.

ب. التخطيط للعمل داخل المدرسة وربطها بالبيئة:

وقد تبين أن تخطيط الجدول المدرسى يتم فى أكثر من نصف مـدارس العينـة بدرجـة متوسطة وفوق المتوسطة، كما تبين أن ٧٩% من المدارس الابتدائية فـى عينـة التقـويم لا يوجد تفاعل بينها وبين البيئة المحلية، وأن نسبة ٢١% منها تتعاون مـع بعـض مؤسسـات البيئة بدرجة متوسطة، من خلال زيارات تلاميذها للمؤسسات البيئية، أو المشاركة فى نظافة الحى. وتلتزم معظم المدارس بالنشرات والتعليمات التى ترسلها الإدارات التعليميـة، والتـى ترتبط بالنواحى المالية والإدارية. وتهتم ٦٣% من مدارس العينة بتوزيع الإشراف اليـومى، مع وجود سجلات لهذا الاشراف، وتبين أن ١٦% من عينة المداس يسير فيها ذلك بطريقـة عشوائية غير منظمة مما يؤدى إلى عدم انتظام اليوم الدراسى بها.

جـ. المجالس المدرسية:

بينت الدراسة بالنسبة لعينة المدارس الابتدائيـة أن حـوالى ٤٠% مـن مجـالس إدارة المدراس تتميز بالإيجابية والفاعلية، وأن ٢٣% منها بدرجة متوسطة، فـى حـين أن ٣٧% منها ضعيف الفاعلية، وأن مجالس الآباء والمعلمين منخفضة الفعالية فى ٨٥% من مـدارس العينة، حيث لاتوجد مشاركة للآباء فى اجتماعاتها وتسيير أمور المدرسة، فى الوقـت الـذى نجد فيه نسبة قليلة: ١٥% تتميز مجالسها بالمشاركة والفعالية، وإسهام أولياء أمور التلاميـذ فى حل بعض المشكلات.

د. مجلس الأمناء:

بينت الدراسة الميدانية أن معظم المدارس الابتدائية لا يوجد بها مجالس الأمناء، ويرجع ذلك لأن نشأتها حديثة نسبياً، ولضعف الاقتناع بجدواها ودورهـا، بجانـب الاعتقـاد بعـدم اختلافها عن مجالس الآباء والمعلمين.

ويشكو نظار ومديرو المدارس من صعوبة تشكيل هذه المجالس التى تعتمد على إسـهام رجال الأعمال والأشخاص المهمين فى المدينة، بصرف النظر عن وجود أبنـاء لهـم بهـذه المدارس.

هـ. مجلس الرواد:

وتبين من التقويم انخفاض فعالية مجالس الرواد فى المدارس التـى توجـد بهـا هـذه

المجالس. كما تبين أن حوالى ٢٠% من مدارس العينة تخلو من هذه المجالس، وأن حـوالى ١٥% من المدارس لا تهتم إدارتها بتنشيط هذه المجالس.

أما بالنسبة للمدارس الإعدادية فى عينة التقويم فقد لوحظ أن:

- مجالس إدارة المدارس تتميز بالفاعلية بشكل واضح، إذ تعقد جلساتها بشكل منـتظم، ويتدارس أعضاؤها المشكلات المدرسية ويخططون للعمل المدرسى ويتابعونه.
- مجالس الآباء والمعلمين محدودة الفاعلية للغاية، إلا فيما ندر مـن مـدارس، وهـذه ظاهرة عامة فى مصر.
- مجالس الأمناء تكاد تكون منعدمة الوجود، فهى غير موجودة فى محافظات الوجهين القبلى والبحرى، لكن هناك وجوداً لها فى مدارس القـاهرة، وإن كانـت فاعليتهـا ضعيفة.
- مجالس الرواد صورية، لكن وجودها الفاعل ضعيف.

ويرجع ذلك إلى أن أغلب المدارس الإعدادية تعمل فترتين، والوقت الدراسـى المتـاح محدود، مما لا يسمح بالاهتمام بمثل هذه المجالس.

٥. التحصيل الدراسى:

وأما عن التحصيل الدراسى بالمدارس الإعدادية فى عينة التقويم، فإن استعراض نتـائج امتحانات شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى يبين أن نسـب النجـاح بالمحافظـات على النحو الآتى:

١. محافظة القاهرة: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٧٠% -٨٠%.
٢. محافظة الجيزة: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٨٠%-٩٠%.
٣. محافظة القليوبية: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٨٠%-٩٠%.
٤. محافظة الإسماعيلية: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٨٠% -٩٥%.
٥. محافظة الفيوم: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٨٠% -٩٥%.
٦. محافظة بنى سويف: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٦٠ %-٧٠%.
٧. محافظة سوهاج: تتراوح نسب النجاح بها ما بين ٦٠%-٧٠%.

وفى باقى المحافظات تتراوح نسب النجاح بها من ٧٥% - ٨٥%.

ويظهر مما سبق وجود مشكلات تواجه التعليم الأساسى ومدارسه فى مصر، أظهرتها عملية التقويم لعينة منها نجملها فى عدد من الملاحظات التالية:

١. إن الوثائق الرسمية قد أشارت فى سنوات سابقة إلى أزمة المبانى المدرسية فى مصر: ذكرت ذلك وثيقة السياسة التعليمية فى مصر عام ١٩٨٥، واستراتيجية تطوير التعليم فى مصر عام ١٩٨٧، وأكدته وثيقة مبارك والتعليم أن تطوير التعليم قضية أمن قومى. ولذلك رصدت موازنات لتطوير التعليم، ووضعت خطط لإصلاح المبانى المدرسية، ولإنشاء مبان مدرسية جديدة. ومع هذا فلا نعتقد أن ذلك كاف، لأن حل هذه المشكلة يتم من خلال مبادرات شعبية فردية وجماعية، لبناء مدارس جديدة أسوة بما حدث بعد زلزال ١٩٩٢، ولن يتحقق هذا إلا بحملات قومية لدعم هذه المشاركة الشعبية الضرورية والحتمية، التى لا ينبغى أن تقف فقط عند حد الإصلاح والترميم والبناء، وإنما ينبغى أن تتعداه إلى التجهيزات والمعدات أيضاً.

٢. إن الوثائق المختلفة وكتابات المتخصصين قد تناولت المعلم وأكدت على دوره التربوى، واعتقد أن خطوة مهمة قد بدأت بالفعل بإيقاف القبول بدور المعلمين والمعلمات وإعداد معلم المدرسة الابتدائية بكلية التربية.

لكن هناك حاجة ماسة لتطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية وتجديدها وتحديثها كمنظومة ..

ويرتبط بذلك قيام هذه الكليات بالتنمية المهنية للمعلم، وما يتطلبه ذلك من:

أ. إنشاء مدارس نموذجية تتبع كليات التربية.

ب. إنشاء مراكز للتدريب تتبع كليات التربية، وربط المراكز الحالية بكليات التربية القريبة منها.

ج. ربط ترقية المعلم بنجاحه فى برامج التدريب التى تعقدها كلية التربية التى يتبعها.

٣. إنه نظراً لما يعلن عنه، وبخاصة فى الآونة الراهنة، من اهتمام بالتفوق والإبداع، فإن عناية خاصة ينبغى أن توجه إلى الأنشطة المدرسية، ويتطلب ذلك وضع خطط لتطوير المدارس القائمة بما يتيح تنفيذ الأنشطة، واستغلال مراكز الشباب

وغيرها للأنشطة المختلفة، وكذلك استغلال المدارس القائمة التى يتوفر بها المكـان المناسب لتكون مركزا لعدد من المدارس لممارسة النشاطات التربوية، إلـى غيـر ذلك من أساليب غير تقليدية تتيح الممارسة الفعلية لهذه الأنشطة.

٤. إن مسيرة مشروع "القراءة للجميع" الناجحة، واستغلال الدفعة القوية التى تـتمخض عنه، يوجب ضرورة الاهتمام بالمكتبة المدرسـية. ويقتـرح اسـتغلال سـيارات الأتوبيس غير الصالحة لتوضع بجوار المدارس، ولتكون مكتبات ثابتة تابعة لهـا، وفى ذات الوقت شراء بعض الأتوبيسـات المسـتعملة مـن هيئـة النقـل العـام واستخدامها كمكتبات متنقلة تخدم المدارس.

٥. إن مثل المقترحات السابقة يمكن الإفادة منها فى دعم معامل المدارس، ولا يمكـن أن ننمى الملاحظة والتفكير طالما أن التلميـذ يـدرس العلـوم دون أن يمـارس التجارب بنفسه ويشاهد ويلاحظ ويفكر.

٦. إن النهوض بالمبنى المدرسى -وقد تناولناه من قبـل- يحتـاج إلـى أن يشـارك التلاميذ فى تنظيفه وصيانته، ليشعروا بضرورة المحافظة عليـه وصـيانته، كمـا يحتاج أيضا إلى مشاركة الآباء.

٧. إن تطوير أداء المعلم، فضلاً عن ما يحتاجه من تدريب على النحو السابق ذكـره، يحتاج إلى تغيير اتجاهات المعلمين، ليؤمنوا بأهمية التعلم الذاتى والتعليم المسـتمر، ويتأكدوا من أن مشاركة التلميذ فى العملية التعليمية ليست رفاهية، وإنما هى تأكيد لتوجه ديمقراطى، وتنمية لشخصيته، وحل لكثير من مشكلات التعليم.

٨. إن القضاء على تخلف الإدارة المدرسية والتعليميـة كجـزء مـن تخلـف الإدارة الحكومية وبيروقراطيتها، يقتضى ألا يشغل أى منصب إدارى إلا من تـم إعـداده علمياً وميدانياً لهذا المنصب. ويتطلب هذا:

أ. توصيف وظائف الإدارة المدرسية والتعليمية.

ب. وضع برامج لإعداد المرشحين لشغل هذه الوظائف.

جـ. تعيين الذين يجتازون برامج الاعداد.

د. تنمية موظفى الإدارة المدرسية والتعليمية مهنياً.

٩. إن المشاركة الشعبية فى التعليم تخطيطا وإصلاحاً وتطويراً تقتضى دعم المجـالس

المختلفة. ويحتاج ذلك إلى إسهام وسائل الإعلام؛ من إذاعة وتليفزيون وصحافة، فى التوعية بأهمية هذه المشاركة، وإظهار دور مجالس الأمناء ومجالس الآباء والمعلمين وغيرهم. كما يحتاج إلى تأكيد إدارات التعليم على ألا تستغل اجتماعات هذه المدارس فى طلب تبرع أولياء الأمور وغيرهم للمدرسة، مما قد يؤدى إلى عدم حضورهم إليها.

١٠. إن التأكيد على أهمية الإشراف التربوى يتطلب:

أ. ضرورة فتح شعب لإعداد الأخصائى النفسى التربوى بكليات التربية.

ب. منح حوافز مجزية للأخصائى النفسى، وهو طالب بكلية التربية وبعد تعيينه بالمدرسة.

جـ. التأكيد على دور مدير المدرسة وناظرها والمدرس الأول فى تنمية المعلم مهنياً.

د. تطوير نظم التوجيه التربوى، بما يجعل وظيفة الموجه محققة لأهدافها.

ثانياً – حالة التعليم الثانوى:

يعتبر التعليم الثانوى العام مرحلة تعليمية مهمة من منظومة التعليم فى مصر، وتظهر أهمية هذه المرحلة إذا استعرضنا أهدافها، كما نص عليها قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ حيث جاء به:

"أن التعليم الثانوى العام يهدف إلى إعداد الطلاب للحياة العملية، جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى".

وقد استحدثت بعض السياسات التعليمية لتحقيق مزيد من الارتفاع بمستوى الثانوية العامة، ورفع المعاناة عن الطلاب وأسرهم، ولهذا صدر قانون لتطوير امتحان الثانوية العامة رقم ٢ لعام ١٩٩٤ الخاص بتحديد نظام الدراسة وتنظيم الحصول على شهادة الثانوية العامة، وصدر بشأن هذا القانون القراران الوزاريان ١٥٤، ١٥٥ لعام ١٩٩٤، ويتضمن هذا القانون:

١. تتكون الدراسة فى التعليم الثانوى العام من مواد إجبارية ومواد اختيارية.

٢. يجرى الامتحان للحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين؛ الأولى: فى نهاية السنة الثانية، والأخرى: فى نهاية السنة الثالثة، ويحدد وزير

التعليم المواد التى يجرى الامتحان فيها، بالنسبة لكل مرحلة، ومناهجها وخططهـ وموعد الامتحان.

٣. يسمح بالتقدم للامتحان فى كل مادة من المواد لكل من أتم دراسة المناهج المقـررة لها بمدرسة رسمية أو خاصة تشرف عليها الدولة. ويجوز التقدم لهذا الامتحان من الخارج، وفقاً للضوابط التى يصدر بها قرار من وزير التعليم.

٤. يتم تطبيق النظام الجديد لتطوير امتحان الثانوية العامة على الطـلاب والطالبـات المقيدين، اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣ بالصـف الأول بمرحلـة التعلـيم الثانوى العام.

٥. السماح لمن يرغب من الطلاب الذين استنفدوا عدد مرات الرسوب فـى امتحـان الثانوية العامة بالالتحاق بالدراسات التـى تنظمهـا الـوزارة (لمـدة ١٢ شـهر)، للحصول على دبلوم المدارس الثانوية التجارية نظام السنوات الثلاث.

٦. السماح للطلاب الناجحين من الصف الثانى إلى الصف الثالـث بـالتعليم الثـانوى العام، بتحويل مسارهم إلى التعليم الصناعى، للحصـول علـى دبلـوم المـدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث.

والصفحات التالية تتناول واقع التعليم الثانوى العام من عدة جوانب، لنـرى أبـرز مـا يواجهه وما يحتاجه لتحقيق هذه الأهداف، وذلك من واقع تقارير تقـويم ٥٥٨ مدرسـة تـم تقويمها فى عامين، سواء من فرق التقويم بالمركز أو من فرق تقويم كليات التربيـة [حسـبما ورد فى الجدولين رقم (١)، (٢)].

١. المبنى المدرسى:

تشير البيانات المستقاة من استمارات تقويم المدرسة إلى ما يلى:

أ. الفصول الدراسية:

وأهم الملاحظات فى هذا الصدد:

- ارتفاع كثافة الفصول بالنسبة لمساحة الفصل حيث تبلغ فى المتوسط ٥٥ طالباً.
- حوائط الفصول بها ترميمات منذ زلزال ١٩٩٢.
- الغالبية العظمى للسبورات حائطية، وقد يوجد بها تشققات أو حفر، مما يؤثر علـى فاعلية استخدامها فى التدريس.

- نقص فى عدد المقاعد والتخوت، إضافة إلى أن بعـض منهـا لا يصـلح لجلـوس الطلاب.
- ضعف الإضاءة فى كثيـر مـن فصـول الأدوار الأرضـية (الإضـاءة الطبيعيـة والكهربائية)، أما التهوية فهى مناسبة.
- بعض النوافذ بدون زجاج.
- مكتبات الفصول شكلية -إن وجدت- وخاوية من الكتب، ونادراً ما توظف بصـورة مجدية بالنسبة للطلاب بحيث تستثير فيهم حب المعرفة.

ب. الأفنية المدرسية والملاعب:

(الأفنية المدرسية) متوافرة -بالطبع- فى كل المدارس، إلا أن مساحتها ضـيقة مقارنـة بوظيفتها، نظراً لزحف المبانى المدرسية عليها. (أما الملاعب) فلا توجد إلا فـى المـدارس الكبيرة فقط، دون مدارس المناطق الشعبية والريفية. مما يدفع معظم المدارس الثانويـة إلـى استخدام المساحة المتبقية من الفناء كملاعب، ومع زيادة عدد الطلاب يفقـد الفنـاء وظيفتـه الأصلية -كفناء- ووظيفته الجديدة كملعب، ويصدق ذلك علـى مـدارس القـاهرة والجيـزة ومدارس الأقاليم. لذلك فالنشاط الرياضى الحقيقى مفتقد فى معظم المدارس، ومن المعـروف سيكولوجيا أن النشاط الحركى والتعليم الحركى وثيق الصلة بالوعى، وبالنمو العقلى المعرفى لدى المتعلمين. (أما الحدائق) فرغم أهميتها البيئية، وأهميتها بالنسبة للتربية الزراعية كمـادة تطبيقية، نجد أنها توجد فقط فى بعض المدارس الكبرى، وتخلو منها المدارس فـى المنـاطق الشعبية وبعض المدارس فى الريف.

جـ. حجرات المعلمين والإداريين:

لوحظ أن هذه الحجرات متوافرة فى معظم مدارس القاهرة والجيـزة، ونـادرة الوجـود بالنسبة لمدارس الأقاليم. وبصفة عامة نجدها تعانى من نقص واضح فى الأثاث والتجهيزات، لذلك فهى تفقد وظيفتها المنوطة بها.

د. المعامل والمسرح والقاعات:

(المعامل) موجودة كمكان فى جميع مدارس القاهرة والجيزة وفى أغلب مدارس الأقاليم، أما من حيث أدائها لوظيفتها كمعمل لإجراء التجارب والنشاط العملى، فيمكن القول أنها غير

موجودة، وذلك لافتقارها إلى المياه والصرف والكهرباء مع الـــنقص الواضـــح فـــى الأدوات والمواد الكيميائية والمعملية، وأغلبها غير صالح للاستخدام، نتيجة سوء التخـــزين، ويتضـــح ذلك جلياً فى مدارس الأقاليم، والتى يتم فيها -أيضاً- دمج معامل الأحياء والكيمياء والفيزيـــاء فى معمل واحد، للتغلب على مشكلة كثافة الفصول. ولاشك أن لذلك آثار سلبية على فاعليـــة العملية التعليمية، وذلك نظراً لاختلاف طبيعة النشاط المعملى الخاص بكل من هـــذه المـــواد، وما يرتبط به من تجهيزات نوعية. وهكذا لا يستفيد الطلاب بصورة واضحة مـــن المعمـــل، ويتم إجراء التجارب أحياناً بطريقة صورية، دون ممارسة فعلية للتجربة من جانب الطلاب.

أما (المسرح) رغم أهميته كدعامة من دعائم الأنشطة التربوية (مثل مســـرحة المنـــاهج، الكورال، الأناشيد الدينية، المسابقات الثقافية، والحفلات الموسيقية فـــى المناســـبات القوميـــة التعليمية)... نجد أنه لا يوجد فى أغلب المدارس الثانوية، مما يؤثر بصورة أو بأخرى لـــيس فقط على التحصيل الدراسى بل أيضاً على النمو النفسى المتكامل للتلاميذ.

ومن الغريب أنه حينما يوجد مسرح بالمدرسة نجد أنه يوظف بصـــورة غيـــر مناســـبة، فمثلاً يستعمل كمخزن للأثاث المستهلك بالمدرسة، أو كحجرة للمعلمين.

- وبالنسبة (للقاعة متعددة الأغراض) فهى لا توجد فى معظم المدارس.
- ويتوفر فى جميع المدارس عيادة طبية مناسبة من حيث التجهيزات.

هـ. المكتبة وحجرات الأنشطة والمجالات

تتوافر المكتبات فى كافة المدارس بالقاهرة والجيزة، وهى مدعمة بالكتب المناسبة وكتب التراث، أما مكتبات الأقاليم فيغلب عليها اقتناء الكتب القديمة، وتجهيزات المكتبـــة مناســـبة، وإن كانت فى كثير من الحالات ينقصها أمين المكتبة المتخصـــص، ويـــنعكس ذلـــك علـــى صعوبة البحث عن كتاب بعينه، لانعدام الفهرسة المناسبة فى كثير من المدارس.

وبالنظر إلى واقع المدارس الثانوية على مستوى حجرات الأنشطة والمجالات نجد ما يلى:

- أغلب المدارس لا توجد بها حجرة خاصة للموسيقى (٨٥%)، وإن وجـــدت نجـــدها فى حاجة إلى استكمال الأجهزة والأدوات الموسيقية اللازمة لإتمام النشاط، أو فـــى فى حاجة إلى إصلاح وصيانة.
- حجرة الاقتصاد المنزلى متوافرة فى جميع المدارس الثانوية للبنات لكنها تفتقر إلـــى بعض التجهيزات اللازمة لإتمام النشاط بها.

- أما حجرة المجال الصناعى فتوجد فى بعض المدارس فقط (٦٥%)، وأحياناً تـدمج مع حجرة التربية الفنية.
- حجرة الحاسب الآلى بالقاهرة والجيزة متوافرة بكافة المدارس، ولكنها غير مستكملة التوصيلات الكهربائية فى بعض مدارس الإدارات. وهى موجودة فى كافة مـدارس الأقاليم، ولكنها غير مستكملة التجهيزات الكهربائية -أيضاً- اللازمـة لعملـه فـى بعض المدارس (٦٠%)، والبعض الآخر (٤٠%) مستكمل التجهيـزات، وينقصـه المعلم المتخصص فى الحاسب الآلى.
- إضافة لما سبق توجد شكوى عامة تتعلق بتأخر السلف الخاصـة بالقيـام بأنشـطة المجالات المختلفة لما بعد منتصف العام الدراسى.

مما سبق نصل إلى استنتاج مؤداه أن الهدف من اليوم الدراسى الكامل الذى يتمثـل فـى إكساب التلاميذ المهارات الخاصة بالأنشطة المختلفة لم يتحقق فى كثير من مـدارس التعلـيم الثانوى بالصورة المرجوة منه، ويرجع ذلك إلى عدم إعداد المدارس وتزويـدها بالإمكانـات اللازمة لشغل وقت الطلاب فى ذلك اليوم بأنشطة مفيدة بناءة معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً.

و. نظافة المدرسة ودورات المياه:

النظافة العامة لكثير من المدارس غير متوافرة، ويرجع ذلك -جزئيا- للنقص فى عـدد العمال، وبخاصة فى المدارس التى تعمل أكثر من فترة، وأيضاً إلـى عـدم تـوافر سـلات المهملات سواء فى الفصول أو الممرات والأفنية، أما دورات المياه فتعتبر حالة ملفتة للنظـر فى (٧٠%) من المدارس حيث لوحظ أنها:

- إما معطلة عن العمل نتيجة لانعدام الصيانة الدورية.
- أو غير معتنى بنظافتها إطلاقاً من إدارات المدارس، ممـا يجعلهـا بـؤرة للتلـوث وانتشار الأمراض بين الطلاب.
- أو لا يوجد بها صرف صحى أو مياه للشرب.

كل ذلك يدفع ببعض المدارس لمحاولة توفير مياه للشرب بطرق غير صحية.

ز. صلاحية المبنى المدرسى:

بعض المدارس (٢٥%) لا تصلح لأن تكون مدرسة ثانوية ويرجع ذلك لسببين:

- إما لأنها منزل صغير نسبياً ومؤجر لاستخدام المدرسة، وينعكس ذلك على مسـاحة

الفصول والأفنية والمعامل...إلخ.

- أو لأنها تقع فى شارع ضيق وتحاط بالورش والمقاهى والمحلات...
- أو لأنها صممت لغرض آخر مثل مدرسة سعد زغلول بالتبين (صممت لتعليم الكبار).
- أو لأنها أصلاً مدرسة ابتدائية أو إعدادية وغير مناسبة لتجهيزات المرحلة الثانوية.

الخلاصة (المبنى وحجرات الدراسة):

يمكن التعبير عن بيئة المدرسة الثانوية بعدد من الوحدات البيئية، أى المواطن السلوكية Behavioral، settings. ويقصد بها أى زمان ومكان يزود الطلاب والمعلمين بنمط سلوكى معين، ومن أمثلة هذه المواطن: (الفصل المدرسي، الأفنية والملاعب، غرف المدرسين، الورش، حجرات الأنشطة المختلفة، المعامل، المسارح) وتؤدى كثير من هذه المواطن السلوكية -وبخاصة الملاعب وحجرات الأنشطة- دوراً اجتماعياً سيكلوجياً مؤثرا، حيث ينفذ الطلاب معظم القرارات الخاصة بالجهد المبذول، فهم يخططون وينفذون ويقومون أنفسهم أحياناً، والمعلم دوره موجه فقط، وذلك يعكس أهمية مثل هذه المواطن السلوكية، إضافة إلى دورها فى النمو المعرفى للطلاب، من خلال التفاعل داخل هذه المواطن السلوكية. لذلك يوصى بما يلى:

1. ضرورة العمل على حل مشكلة عدم توفر ملاعب مناسبة فى معظم المدارس الثانوية، حيث أن المسئولين عن الرياضة فى مصر ينادون دائماً بضرورة الاهتمام بالنشاط الرياضى فى المدارس، حتى يمكن اكتشاف ورعاية المواهب الرياضية فى وقت مبكر.
2. ضرورة اتخاذ اللازم نحو تحقيق المضمون النفسى والأكاديمى لمفهوم اليوم الكامل، وذلك بالعمل على توفير أماكن مناسبة بالمدارس لممارسة الأنشطة، وبخاصة الموسيقية، والصناعية منها، إضافة إلى توفير الأدوات والخامات والمعدات اللازمة لمزاولة هذه الأنشطة. مع ضرورة زيادة الموارد المالية، والعمل على وصولها إلى المدارس فى بداية العام الدراسى. وتزويد حجرات الاقتصاد المنزلى بالتجهيزات والخامات اللازمة لتحقيق الهدف من هذا النشاط.
3. حتى يؤدى المعمل وظيفته الاستكشافية ووظيفته التوضيحية، لابد من تكثيف جهود

توجيه المعامل وتوجيه العلوم فى تيسير مصادر التعليم من توفير المواد الكيميائية، والأدوات والخامات والأجهزة، والعمل على التعويض المستمر لما يستهلك منهـا، وتوفير أساليب مناسبة للتخزين، وكذلك العمل على تزويد المعامل المفتقـرة إلـى مصادر الماء والكهرباء والصرف بهذه المصادر، وبهذا يمكن لمعامـل العلـوم أن تؤدى دورها المهم فى تدريب الطلاب على اكتشاف الحقائق والمعلومات بأنفسهم، إضافة إلى تنمية المهارات الخاصة باستخدام الأدوات والأجهزة والمواد العلمية.

٤. العمل على إتمام التوصيلات الكهربائية لحجرات الحاسب الآلى، وتوفير مـدربين متخصصين للحاسب الآلى فى بعض المدارس.

٥. ضرورة إخلاء وتجديد وصيانة المسارح المدرسية التى تستخدم فى غير الغـرض منها، والعمل على إنشاء مسارح بكل مركز أو إدارة تعليمية على الأقـل، بحيـث يصبح مجمعاً تعليمياً وتربوياً عاماً.

٦. العمل على إيجاد مكان ثابت (حجرة) لمعلمى كل مادة، وبخاصة فى الأقاليم، وذلك للمعاونة على عقد الاجتماعات الأسبوعية للمادة، وتقديم نماذج للدروس النموذجية، وشرح خطط القسم، ولقاء الطلاب لتصحيح بعض متعلقات المادة الدراسية، وهـى أمور لا تتم فى ضوء الوضع الحالى لمدارس الأقاليم، أما بالنسبة لمدارس القـاهرة والجيزة، فيجب العمل على تحسين وضع حجرة المعلمين من حيث التأثيث.

٧. بيئة الفصل المدرسى فى كثير من المدارس غير ملائمة ويؤثر ذلك على إنتاجيـة كل من الطلاب والمعلمين معاً ويجب العمل على تعديل هذه البيئـة مـن خـلال الآتى:

أ. خفض كثافة الفصول، فالعمل فى جماعات صغيرة نسبياً يرتبط بزيادة نشـاط المعلمين، وزيادة التفاعل الاجتماعى مع الطلاب ويـؤثر ذلـك فـى انـدماج الطلاب، فى العملية التعليمية، وتعاونهم وإبتكاريتهم، كما تؤثر الكثافة العاليـة للفصول على أداء المعلم.

ب. العمل على تحسين الجوانب الفيزيقية لبيئة الفصل المدرسى والمدرسة، مثـل: توفير المقاعد المناسبة، العناية بنظافة الفصول، توفير الإضاءة المناسبة عنـد الضرورة، إعادة دهان الفصول بألوان مناسبة، إصلاح دورات المياه والعنايـة

المستمرة بنظافتها وضمان استمرار ذلك، توفير مصادر لمياه الشرب النقية (فى المدارس المحرومة منها عند الضرورة)، توفير أفنية متسعة، العمل على استبعاد مصادر الإزعاج والضوضاء (الورش، المقاهى)، إيجاد حل للمدارس المؤجرة.

خلاصة ذلك: أن المبنى المدرسى يحتاج إلى مزيد من رعاية الأجهزة التنفيذية، كهيئة الأبنية التعليمية والمحافظين ووكلاء وزارة التعليم سواء بالقاهرة أو المحافظات، ووضع خطط لمحاولة علاج جوانب القصور المشار إليها آنفاً، وتحسين الوضع القائم للجوانب الفيزيقية بالبيئة المدرسية الثانوية المصرية، بما يجعلها أكثر فاعلية فى تحقيق النواتج التربوية للمدرسة سواء المعرفية أو الوجدانية.

٢. المعلم:

أ. الكفاية العددية للمعلمين:

يبدو أن مستوى معلمى الثانوى العام أفضل من زملائهم فى التعليم الأساسى، حيث أن معظمهم من خريجى كليات التربية أو الجامعات عموماً، وربما قضوا سنوات فى التدريس للمرحلة الإعدادية. وهناك عدد من الملاحظات:

- إن عدد المعلمين فى هذه المرحلة كاف فى معظم المواد الدراسية، ماعدا مجموعة اللغات (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، اللغة الفرنسية، اللغة الألمانية)، حيث تعانى من عجز فى ٦٠% من المدارس التى تمت زيارتها.
- يوجد عجز شديد (٤٠%) فى مدرسى المواد الفنية والأنشطة (التربية الفنية، والتربية الموسيقية، التربية الرياضية).
- بالنسبة لمعلمى الرياضيات، والعلوم (فيزياء، أحياء، كيمياء) فيوجد وفرة فى عددهم، ويرجع ذلك لزيادة إقبال الطلاب على الدراسة الأدبية.
- بالنسبة لمعلمى المواد الاجتماعية، الفلسفة والمنطق، علم النفس والاجتماع فأعدادهم مناسبة.

ب. الكفاية الفنية للمعلمين:

- بصفة عامة الكفاية الفنية عالية لدى المعلمين ذى الخبرة من الخريجين القدامى،

ولدى المؤهلين تربوياً ونسبتهم (٤٥%)، بينما معظم المعلمين (٦٠%) يمكن اعتبارهم من ذوى الكفاءة المحدودة، أما معظم المعلمين (من خريجى السنوات العشر الأخيرة) فهم من ذوى الكفاءة المحدودة.

- ترجع قلة كفاءة المعلمين لعدة أسباب يمكن تلخيصها فيما يلى:
  - ضعف المستوى العلمى للخريجين.
  - تدريب الطالب – المعلم قبل ممارسة مهنة التدريس يُعد غير كاف.
  - المدرس الأول للمادة لا يقدم توجيهات وإرشادات كافية للمعلم.
  - التوجيه الفنى للمادة لا يقدم توجيهات وإرشادات كافية للمعلم.
  - بالنسبة للغات الأجنبية (الإنجليزية، الفرنسية) يقوم بتدريسها أحياناً معلمون غير متخصصين فى اللغات.
  - عدم وضوح الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التى يدرس بها المعلم، وأيضاً عدم وضوح الأهداف الخاصة بالمادة فى كل مرحلة، وموقع هذه المادة من المنظومة التعليمية العامة، ولا شك أن لذلك تأثيره السلبى على أداء المعلم.
- لزيادة الكفاءة المهنية للمعلمين يجب أن يراعى مايلى:
  - رفع عدد سنوات الدراسة بكلية التربية إلى خمس سنوات، على أن يكون التركيز فى العام الخامس على التدريب العملى للتدريس، تحت إشراف موجهين للتربية العملية متخصصين ومتفرغين لهذا الغرض (مدرسين مساعدين بقسم المناهج)، إضافة إلى إثراء المستوى الأكاديمى للطالب المعلم، ودعمه ماليا فى العام الخامس للدراسة، مع ضرورة ألا يعتمد تخرج الطالب – المعلم إلا بانتهاء هذا العام (مثل سنة الامتياز بكليات الطب)..
- بالنسبة لخريجى الكليات العلمية (زراعة وعلوم...) الراغبين فى العمل بالتدريس، عليهم أن يؤهلوا تربوياً أولاً (دبلومة عامة)، ثم يخضعوا لنفس النظام المشار إليه فى البند السابق.
- إعداد دورات تدريبية مستمرة لموجهى التربية العملية، يشرف عليها متخصصون من كليات التربية، بهدف تطوير وتحديث المفاهيم العلمية لمادة التخصص، والتعرف على أحدث الاتجاهات فى التدريس، وأساليب الإشراف الفنى على

الممارسات التدريسية للطالب المعلم، هكذا يمكنهم المساعدة على التحرر من النمطية فى التدريس، وتقويم الحس الناقد المبدع المجدد فى ممارسته لمهنته.

جـ. التزام المعلمين باليوم الدراسى:

يلتزم المعلمون باليوم الدراسى، ويشاركون إدارة المدرسة فى حفظ النظام أثناء الطابور وخلال الفسحة، كما يشاركون فى الحصص الاحتياطى وما يتعلق بتحقيق الانضباط فى المدرسة.

د. التنمية المهنية للمعلم:

- يتضح من النقطة رقم (٢) أن كثيراً من المعلمين فى حاجة ملحة إلى تنمية مهنية، إذ أن كثيراً منهم غير مؤهل تربوياً، وحتى بالنسبة للمؤهلين منهم تربوياً – خريجى كليات التربية، والحاصلون على الدبلومة العامة – نجد أنهم لم يتلقوا توجيها مناسبا لمدة كافية، لتحويل التأهيل النظرى إلى ممارسة فعلية أثناء التدريب على التدريس قبل التخرج.
- المدرس الأول -بإعتباره موجه تعليم بالمدرسة- لا يؤدى دوره تجاه تنمية المعلم الحديث مهنياً، عن طريق متابعته بالفصل ومساعدته فى كيفية إعداد الدرس، وكيفية استخدام دليل المعلم.
- التوجيه الفنى لا يقوم بدوره فى التنمية المهنية للمعلم بصورة فعالة.
- زيارة مدير المدرسة للمعلم أثناء التدريس غير منتظمة، مما يجعل أثرها محدوداً فى تحقيق قدر من التنمية المهنية للمعلم.
- يقترح عقد دورات تدريبية على صورة ورش عمل للمعلمين، لتحديث المعلومات وأساليب التدريس والتقويم، شريطة أن تعقد هذه الدورات أثناء الإجازة الصيفية حتى يمكن الاستفادة منها.

مصادر التعلم:

١. الكتاب المدرسى ودليل المعلم. ٢. الوسائل التعليمية والمراجع المتاحة.

١. الكتاب المدرسى ودليل المعلم:

تشير البيانات التى تم جمعها، إلى أن معظم الكتب (٩٥%) قد تم تسليمها للطلاب

والمعلمين قبل بداية العام الدراسى، وبالرغم من ذلك فإن الكتاب المدرسى قليلاً ما يستخدم أثناء التدريس الفعلى -باستثناء كتب اللغات- علماً بأن الكتاب المدرسى يزخر بالأشكال، والرسوم البيانية، والإحصاءات وجداول المقارنة، وجميعها ضرورية ولازمة لاستيعاب المادة العلمية.

أما دليل المعلم فهو أيضاً متوافر بالنسبة لجميع المواد، لكن نادراً ما يلجأ إليه المعلم كموجه له فى الإعداد للدرس، أو فى تنفيذ الدرس وتقويم تعلم الطلاب. كما لوحظ أن نسبة ضئيلة (٤٥%) من المدرسين الأوائل هم الذين يحاولون الإفادة من هذا الدليل فى توجيه المعلمين.

وهنا علينا أن نتساءل: لماذا يلجأ الطلاب إلى استخدام الكتب الخارجية ؟ من المحتمل أن يكون أسلوب عرض وتنظيم محتوى الكتاب هو أحد أسباب الإعراض عن الكتاب المدرسى، وأيضاً عدم الوضوح، ويمكن استطلاع رأى المعلمين والطلاب لمعرفة الأسباب الكامنة وراء عدم الاستخدام، ومحاولة تجنبها عند وضع مثل هذه الكتب.

٢. الوسائل التعليمية والمراجع المتاحة:

أكدت دراسات عديدة الفوائد والإسهامات الكبيرة التى يمكن أن تعود على العملية التعليمية، عندما تستخدم الوسائل التعليمية – سواء السمعية أو البصرية- بصورة فعالة ومتكاملة. وتزداد الحاجة إلى الوسائل التعليمية، كلما زاد تعقد المحتوى المعرفى المقدم، كما فى مقررات الفيزياء وبعض موضوعات البيولوجى على سبيل المثال، وتشير نتائج تقويم المدارس الثانوية إلى أن الوسائل التعليمية الموجودة فيها قليلة. وبالتالى لا تؤدى وظيفتها، ومن الملحوظات المهمة المرتبطة بذلك ما يلى:

١. أن كثيراً من المعلمين لا يعلمون شيئاً عن الوسائل الموجودة بقسم الوسائل بالإدارة التعليمية. ويرجع ذلك إلى أن هذا القسم لا يعلن عن نفسه وعن إمكاناته بصورة مناسبة، لدرجة أن كثيراً من المعلمين (٤٠%) لا يعلمون شيئاً عن وجود هذا القسم بالإدارة وأن بإمكانهم الاستعانة به.
٢. المعلمون غير مدربين على تصنيع الوسائل التعليمية، باستخدام خامات بسيطة أو مخلفات البيئة، مما يدفعهم إلى استخدام وسائل باهظة الثمن لا تتناسب مع الإمكانات المادية للمدرسة.

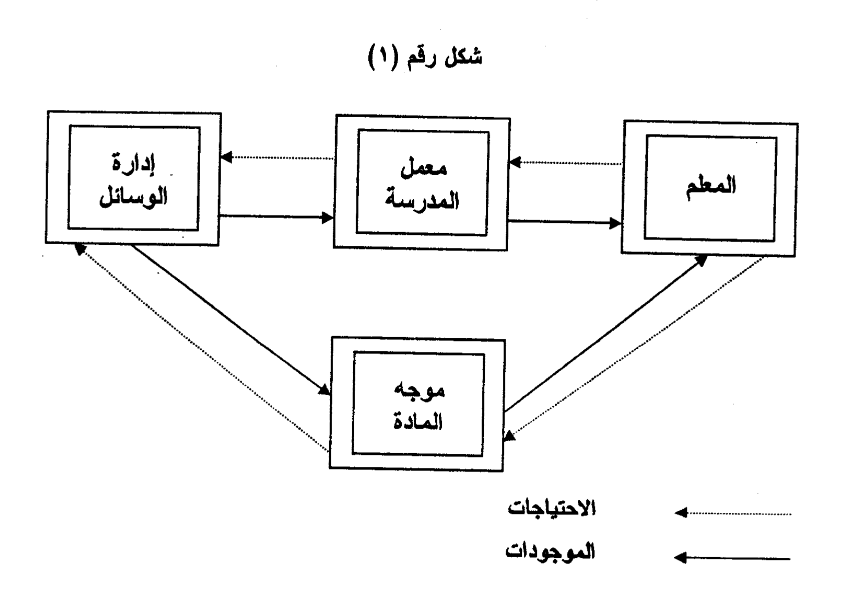
٣. الموجهون لا ينبهون المعلمين إلى وجود قسم للوسائل بالإدارة، أما بالنسبة للمراجع فمعظم المكتبات (٦٥%) تزخر بالمراجع المناسبة والدوريات، وذلك وفقاً للكتب التى ترسلها الوزارة للمدارس.

إذن حل مشكلة الوسائل التعليمية (يكمن فى أمرين):

الأول: ضرورة أن يتضمن إعداد المعلم داخل كليات التربية تدريباً على كيفية إعداد الوسائل المناسبة، باستخدام أبسط وأرخص الخامات، وذلك يتطلب تجهيز ورش لهذا الغرض بالكليات، وقد كان ذلك موجوداً حتى منتصف السبعينيات.

الثانى: إيجاد حلقة وصل بين المعلم والموجه ومعمل المدرسة وقسم الوسائل بالإدارة التعليمية، بحيث تتاح الفرصة للمعلم لمعرفة ما هو موجود سواء فى معمل المدرسة أو إدارة الوسائل، وأيضاً بحيث توفر الإدارة احتياجات المدرسة من الوسائل، سواء عن طريق المدرسة أو الموجه، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالى:

شكل رقم (١)



٣. **الإشراف والتوجيه التربوى:**

يشير التقويم لدور كل من المدرس الأول، والتوجيه الفنى، ومدير المدرسة:

أ. **المدرس الأول:** يؤدى دوره من حيث توزيع خطة الدراسة والمنهج، وتخطيط النشاط المصاحب للمادة مع تحديد مسئولية كل معلم فى ذلك، ويقوم باعتماد ذلك من مدير المدرسة، ولكن يتم ذلك فى بعض الأحيان على المستوى النظرى فقط بنسبة (٥٥%).

- لا يقوم بمتابعة التدريس داخل الفصل، أو مراجعة إعداد الدروس من جانب المدرسين بصورة منتظمة.
- يستفيد أو يستثمر الاجتماع الأسبوعى للمادة مع المدرسين، فى مناقشة الصعوبات التى تواجه المدرسين أثناء تدريس بعض الموضوعات فى المقرر.
- توضيح توجيهات الموجه للمدرسين وكيفيه تنفيذها (عندما تكون توجيهات ذات قيمة غير متكررة).
- مناقشة الأسلوب الأمثل للاستفادة من دليل المعلم.
- مناقشة تنظيم المحتوى العلمي لبعض موضوعات الكتاب المدرسى، بما يضمن التسلسل المنطقى فى تقديم هذه الموضوعات للطلاب.

(خلاصة ذلك): أن المدرس الأول لا يؤدى الدور المنوط به بصورة ملائمة تعمل على زيادة الفاعلية العملية التعليمية، وبالتالى فالتكامل بين الموجه والمعلم والمدرس الأول يكاد يكون مفتقداً فى ضوء الوضع الراهن.

ب. **التوجيه الفنى:** يقوم الموجه الفنى فى معظم المدارس، (٨٠%)، بدورات المتابعة الثلاث (التوجيهية، التقويمية الأولى، والتقويمية الثانية) مسجلاً توجيهاته فى سجل التوجيه الفنى، ويعقد دورات تدريبية للمعلمين كل عام. ويرسل خطة الدراسة متضمنة توزيع المنهج على أشهر العام الدراسى، وذلك بالنسبة لمعظم المدارس (٨٥%)، ويقوم رئيس قسم التعليم الثانوى بالإدارة بمتابعة كل ذلك. وبالرغم من ذلك يلاحظ ما يلى:

- دورات المتابعة الثلاث لا تنفذ فى بعض المدارس النائية.
- الدورات التدريبية تعتمد أساساً على المحاضرات، ويفضل أن تتضمن بالإضافة إلى ذلك "ورش عمل لتؤكد الطابع التطبيقى".
- توجيهات الموجه فى الدورة الأولى عامة جداً، ومتكررة، وعادة ما تكون غامضة

وإجمالية وتفتقد الجانب الإجرائي، ولا تراعى الحالات الخاصة للمدارس المختلفة، ويرجع ذلك إلى أن الموجه لا يزور الفصول فى هذه الدورة وهو ما يجب أن يكون.

وبناء على ذلك فإن سلبيات التوجيه الفني أكثر من إيجابياته.

جـ. مدير المدرسة:

- يزور بعض الفصول لمتابعة سير العملية التعليمية بصورة غير منتظمة، لانشغاله بالإدارة ومقابلة المسئولين وأولياء الأمور.
- يشرف على طابور الصباح فى حضور جميع مدرسى الحصة الأولى، بما يحقق النظام والانضباط، ويساعده أيضاً فى ذلك الوكلاء والمدرسون الأوائل، وذلك فى (٨٠%) من المدارس.

د. الإشراف على الأنشطة التربوية والحرة: يشرف عليها المدرسون، والمدرسون الأوائل المختصون، وذلك تحت إشراف وكيل المدرسة للأنشطة التربوية مما جعلها تأخذ طابعاً واقعياً وأثرا تربويا فعالا فى المدرسة. وبخاصة فى المجالات التالية: الصحافة، الرسم، الخطابة، والخدمة العامة.

التقويم الداخلى:

يقصد به تقويم هيئات التدريس من قبل المدرسة ويلاحظ عليه ما يلى:

أ. يغلب عليه الطابع الشكلى، فالاجتماعات الأسبوعية لمعلمى كل قسم ينـدر أن تتم، وإن تمت فهى صورية.

ب. يندر مناقشة أساليب التدريس واستخدام الأنشطة الحرة أو المصاحبة بين المدرسين الأوائل والمعلمين.

جـ. المدير لا يزور الفصول المدرسية بهدف التقويم.

د. أغلب المدارس النائية ينقصها معلمون مشرفون، ويتم انتدابهم ولذلك تكون زياراتهم غير فعالة.

هـ. يوجد قصور فى زيارات الموجهين لبعض المواد الدراسية.

و. توجيهات الموجهين المدونة فى الدفاتر عامة جداً، ولا يطلع عليها المعلمون.

٣. الإدارة المدرسية:

تتميز المدارس الثانوية عادة بوجود عدد كبير من أعضاء الإدارة المدرسية العليا بهـا، وفى كل مدرسة عادة مدير وناظر أو أكثر حسب حجم المدرسة، وعدد كبير مـن الـوكلاء يتراوح ما بين ٣ وأكثر من ١٥ وكيلاً.

وقد لوحظ أثناء زيارة لبعض المدارس فى خمس محافظات مع الخبيـر البريطـانى د. ماكلاند الذى كان يحاول معرفة وظيفة هذا العدد الكبير من الوكلاء، أن مدير المدرسـة لـم يستطع أن يبين وظائف محددة لمعظم هؤلاء الوكلاء (وكانوا تسعة) وقد يزيد هذا العدد فـى بعض المدارس الأخرى. وتبين بعد مناقشة هذه المسألة فى عدد مـن المـدارس بمحافظـات مختلفة، أن وظيفة الوكيل تعتبر نوعاً من المكافأة للمعلم بعد قضائه مدة معينـة فـى عملـه، نظرا لأنها لا تتطلب جهدا كبيرا.

وبالطبع فإن هذا المفهوم لوظيفة الوكيل يحتاج إلى تعديل، وهناك حاجة ملحـة لتحويـل عدد كبير من هؤلاء الوكلاء لوظائف أخرى، للاستفادة من خبراتهم الطويلة فى التدريس.

وإذا انتقلنا إلى وظيفة مديرى المدارس الثانوية، لوجدنا أنهم مسئولون عن إدارة العمليـة التعليمية بالمدرسة، وإدارة الموارد المادية والبشرية المتاحة (المـدخلات)، لتحقيـق أفضـل نتائج فى تنمية شخصية طـلاب المدرسـة العقليـة والجسـمية والوجدانيـة والاجتماعيـة (المخرجات). وهم فى سبيل ذلك يقومون بالأعمال التالية:

١. التخطيط والإعداد لبداية العام الدراسى الجديد:
   - إصلاح وترميم وتجديد ما يلزم من مبانى وأثاث المدرسة.
   - التخطيط من واقع مخرجات نتائج العام السابق.
   - إصلاح دورات المياه وصنابير المياه.
   - استكمال بعض التجهيزات الخاصة بالأنشطة والمجالات.
   - تسليم الكتب للطلاب مع بداية العام الدراسى، ومتابعة ما لم يـأت منهـا مـع الإدارة التعليمية.
   - محاولة سد النقص فى مدرسى بعض المواد ومتابعة نشرات النقل.
   - إعداد الجدول الدراسى بأسلوب تربوى سليم.
   - توزيع العمل على الوكلاء والنظار، من إشراف عام وخاص، لكـل دور مـن

أدوار المبنى، (أو المبانى) المدرسية.

٢. تنسيق التعاون بين القيادات واللجان المختلفة بالمدرسة.
٣. تطبيق القرارات الوزارية واللوائح والنشرات الخاصة بسياسة القبول والنقل أو التحويل، حسب السياسة التعليمية المعتمدة.
٤. الإشراف على تنظيم الامتحانات بمعاونة الوكلاء المختصين.
٥. الإشراف على تكوين المجالس الخاصة بالمدرسة وهى (مجلس إدارة المدرسة، مجلس الآباء والمعلمين، مجلس الرواد، اتحاد الطلاب، مجلس الأمناء) والمتابعة المستمرة لنشاطها وفعاليتها بحيث تسهم فى حل مشاكل المدرسة.

ويلاحظ أن أغلب المدارس تؤدى واجباتها فى تسيير العمل وفق ما يرد إليها من تعليمات ونشرات الإدارة التعليمية، والتى غالباً ما تتحكم فى المدخلات التى ترتبط بالعملية التعليمية فى المدارس من (معلمين – مستلزمات – إمكانات – موارد أخرى). وقد اتضح من تقويم الإدارة المدرسية انخفاض القدرة الإدارية لدى أغلب مديرى المدارس، مما يؤثر على إدارة العمليات التربوية والتعليمية واعتمادها على الخبرة التى تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى، ويرجع ذلك إلى نظام الترقى بالأقدمية دون مراعاة الكفاءة. وبالنظر إلى واقع أداء الإدارات المدرسية نجد ما يلى:

- عدم وضوح أهداف العمل لدى كل من المشرفين والمعلمين الأوائل والإداريين والاتحادات الطلابية.
- غياب رؤية المدرسة المستقبلية فى التخطيط، وعدم القيام بدراسات منظمة عن واقع المدرسة ومخرجاتها فى الأعوام السابقة، ويتم العمل دون خطة تأخذ فى الاعتبار احتياجات الطلاب التعليمية والتربوية والصحية.
- تحدد المدارس الواجبات، وتوزع المسئوليات على الوكلاء ومشرفى الأدوار، وإن كانت قنوات الاتصال بينهم مفقودة.
- غياب الرؤية الواضحة من حيث التنظيمات والإجراءات يؤثر بدرجة أو بأخرى على العلاقات الإنسانية فى المجتمع المدرسى، من حيث العدالة فى التعامل وتوزيع المسئوليات.
- يغلب على اجتماعات مجلس إدارة المدرسة الرأى الواحد دون مشاركة إيجابية من

المعلمين، وتفتقد هذه المدارس نظام التغذية المرتدة لتحسين مسار العمل.

- عدم وجود نظام واضح لتحسين سير العمل، من حيث تقويم المعلمين الأوائل للمعلمين، ومعايير نجاح الطلاب، وإعادة تقويم أهداف المدرسة.
- عدم استفادة الإدارة المدرسية من سجلاتها وتقاريرها والنشرات الواردة من الإدارة التعليمية، لتبنى المدرسة عليها أنشطتها وما تنوى اتخاذه من قرارات لضبط النظام المدرسى، أو صيانة الأجهزة والمرافق.

ويتضح مما سبق، حاجة المدارس إلى وضع نظام للترقى قائم على الكفاءة وليس على الأقدمية – ويتم قياس الكفاءة من خلال دروس عملية تحوى مواقف تعليمية، وتدريب على المتغيرات الحديثة فى أسلوب الإدارة التعليمية. كما أن نجاح الإدارة المدرسية يرتبط بعده متغيرات نوجزها فى الآتى:

- تخفيض عدد العاملين فى الإدارة المدرسية من مديرى عموم ومديرى مراحل ونظار ووكلاء، حيث يساعد ذلك على تحديد الواجبات والمسئوليات، وتجنب التضارب فى القرارات.
- إعادة النظر فى القوانين الإدارية والمالية التى تنظم الأعمال التربوية والتنظيمية، فالمتغيرات السريعة التى طرأت على أنظمة الإدارة تفرض بالضرورة على المدرسة الأخذ بتحديث العمل الإدارى بالمدرسة، على نحو يتناسب مع المستجدات التى طرأت على شبكة العلاقات بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية، وإدارة المدرسة والعاملين بها، وإدارة المدرسة والمجتمع الخارجى، وإدارة المدرسة والتلاميذ.
- تنظيم العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية واحترام القوانين والتعليمات المنظمة، بحيث يساعد على إيجاد المناخ التنظيمى الذى يعبر عن الجودة الداخلية لأداء المدرسة.

٤. الأنشطة التربوية* والخدمات الطلابية:

تمارس الأنشطة التعليمية والتربوية فى جميع المدارس بدرجات متفاوتة، ويعتمد ذلك

---

* **مثل:** النشاط الرياضى، التصوير والرسم، الموسيقى، المسرح، الصحافة، الخطابة، المناظرات، العلوم، المكتبة، تجميل وصيانة الفصل، تنسيق المدرسة، خدمة عامة، الأنشطة الاجتماعية، الأنشطة الكشفية.

على مدى توافر الإمكانات التى يعتمد عليها نوع النشاط (مثـل أمـاكن ممارسـة النشـاط، الأجهزة والأدوات اللازمة لممارسة النشاط، كفاية عدد المشرفين، ...).

ويلاحظ ما يلى:

أولاً – أن الأنشطة الخاصة بالموسيقى والمسرح والعلوم نادراً ما نجدها بالمدارس، فقـد سبق أن أوضحنا أن المعامل لا تؤدى وظيفتها نظـراً لـنقص إمكاناتهـا وتجهيزاتهـا، وأن المسرح لا يوجد فى أغلب المدارس الثانوية، وأن معظم المداس لا يوجد بها حجرات مجهزة للتربية الموسيقية.

ثانياً – أن نظامنا التعليمى -بصفة عامة- بدءاً من التعلـيم الابتـدائى وحتـى التعلـيم الجامعى يدعم فكرة أساسية مؤداها أننا نتعلم من أجل أن نحقق أعلى الـدرجات، فالمنافسـة للحصول على أعلى الدرجات هى الموجه الأساسى للغالبية العظمى مـن الطـلاب، ولـذلك أهملت كثير من الأنشطة التى ارتبطت بأعمال السنة، مثل تجميل وصيانة الفصل، وتنسـيق المدرسة وغيرها من الأنشطة، وكان يجب أن يدعم النظام التعليمى فكرة مؤداها أننـا نـتعلم ونشارك فى الأنشطة، لأن ذلك مهم لمستقبل حياتنا، ولتنمية قدراتنا، وأن هذه الأنشطة تعمـل على تثقيفنا وتحسين وتجميل بيئتنا التعليمية، وهذا هو الفرق الأساسى بين التعليم الذى يوجـه الطلاب نحو الدرجات (كما هو الحال فى نظامنا التعليمى) والتعليم الذى يوجه الطلاب نحـو التعلم والإتقان فى حد ذاته، وهذا ما نأمله ونتطلع إليه، لما لهاتين الحالتين مـن التوجيهـات الدافعية من تأثير على سلوك الطلاب، وبخاصة فى حالات النجاح والفشل.

الخدمات الطلابية:

أ. الرعاية الصحية والخدمة الاجتماعية

كل من الرعاية الصحية، والخدمة الاجتماعية متوافرتان بالمدارس، نظـراً لوجـود الطبيب والزائرة الصحية والأخصـائيين الاجتمـاعيين بالمـدارس، ويلاحـظ أن الخدمات الاجتماعية يغلب عليهـا بحـث الحـالات ذات المسـتوى الاقتصـادى المنخفض، لاتخاذ قرار مناسب بشأنهم (بخاصة فـى المحافظـات)، دون النظـر للمشكلات السلوكية والاجتماعية.

ب. الخدمة النفسية:

لا تقدم فى جميع المدارس، بل فى بعض منها فقط، وعادة ما تقتصر على المدارس

الكبرى فى المدن الكبرى أيضاً. ونظراً لأهمية دور الأخصائى النفسى المدرسـى* يجب أن تعينه الجهات المعنية فى جميع المدارس الثانوية على مستوى الجمهورية، بل وتعمل على دعم دوره بالمدرسة، وتوفير بيئـة عمـل مناسـبة لـه (مكـان، أدوات، ...).

جـ. مجموعات التقوية:

- قل إقبال طلاب الثانوية العامة (النظام الجديد) عليها، سواء فى صفها الثانى أو الثالث، حيث يفضل الطلاب الدروس الخصوصية فـى مجموعـات صـغيرة، وذلك عكس المتوقع لهذا النظام والذى افترض فيه أنه سيقضى علـى ظـاهرة الدروس الخصوصية.
- يلجأ بعض الطلاب إلى مجموعات التقوية التى تنظمها المسـاجد، والكنـائس، ومراكز مجموعات التقوية الأهلية، نظرا لانخفاض التكلفة المالية.
- بعض طلاب الصـف الأول يقبلـون علـى هـذه المجموعـات، ويفضـلون المجموعات العادية عن المتميزة، وذلك بالنسبة لطلاب المحافظات.

د. التأمين الصحى:

امتد إلى أغلب مدارس الريف المصرى وهم الأحوج له ويوجد فى جميع مـدارس القاهرة وعواصم ومراكز المحافظات.

ثالثاً – حالة التعليم الفنى المتوسط:

تقوم سياسة وزارة التعليم على أساس التوسع فى التعليم الفنى، حيث يقبـل نحـو ٧٠% من جملة عدد الطلاب المقبولين بالمرحلة الثانوية على هذا النوع من التعليم، ويـتم توزيـع الطلاب على النحو الاتى: ٤٠% بالتعليم التجارى، ٤٧% بالتعليم الصناعى، ١٢% بـالتعليم الزراعى. ويضم التعليم الفنى مستويين هما:

المستوى الأول: مدارس فنية نظام الثلاث سنوات (تجارى – صناعى – زراعى) وتعد الخريج (الفنى).

---

* من وظائفة التقويم، وخاصة فى المدرسة الابتدائية لتحديد المستوى العقلى للطفل لوضعه فـى برنامج مناسب، والاستشارة لتقديم النصح للمعلمين، والتوجيه والإرشاد للطلاب ذوى المشكلات النفسية التى تعوق توافقهم، وأيضاً من أدواره إجراء البحوث العلمية فى مجال عمله.

المستوى الثانى: مدارس فنية نظام السنوات الخمس (تجارى – صناعى – زراعى) وتعد خريجها من فئتى (الفنى الأول، والمدرس العملى).

كما يقوم التعليم الفنى بإعداد نوعيات أخرى من العمالة الفنية لم يتناولها التقويم بعد.

والجدول التالى يحدد عدد المدارس الفنية التى تم تقويمها فى عامين

جدول رقم (٥)

نوعية التعليم	التعليم التجارى	التعليم الصناعى	التعليم الزراعى
عدد المدارس	١١٠	٦٣	٤٨

١. التعليم التجارى:

أ. المبنى المدرسى:

يعتبر المبنى المدرسى وما به من تجهيزات أحد المدخلات المهمة فى إعداد طالب التعليم التجارى، وهو بالتالى عنصر ضرورى لتحقيق أهداف هذا النوع من التعليم، وتشير البيانات المنتقاة من استمارات تقويم عينة المدارس التجارية محل التقويم التالى:

استخدام المبنى المدرسى:

تبين بالنسبة لعينة مدارس التعليم التجارى التى تم تقويمها أن جميعها تعمل فترتين (صباحية ومسائية)، ويتم استخدام بعض مدارس التعليم الابتدائى وفصول الخدمات فى هذا الغرض، وهو ما يعنى عدم قدرة المدارس التجارية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة المقبولين بها، وعادة ما تكون هذه الفصول الملحقة بعيدة عن المبنى الرئيسى للمدرسة التجارية، مما يصعب المتابعة المنتظمة لها، بالإضافة إلى أن شغل المبنى صباحاً ومساء يحرم أغلب الطلاب من مزاولة الأنشطة التربوية المختلفة، علاوة على وجود فصول بريد ببعض المدارس تتبع الهيئة القومية للبريد، وبعض الفصول الملحقة بمعهد دينى.

- **فناء المدرسة والملاعب:**

تبين أن ٩٠% من مدارس العينة لا يوجد بها ملاعب، وتستخدم الأفنية كبديل لممارسة الأنشطة الرياضية فى بعض المدارس، بينما المدارس الأخرى لا تستخدم أجزاء واسعة من مساحة هذه الأفنية، لاستخدامها فى عمليات الترميم أثناء اليوم الدراسى. أما بالنسبة لحديقة المدرسة فهى تكاد أن تكون مهملة فى جميع مدارس العينة.

- **حجرات الأنشطة:**

حوالى ٨٥% من مدارس العينة لا يوجد بها حجرات للأنشطة، والنسبة الباقية يشترك أكثر من مجال أو نشاط فى حجرة واحدة، يضاف إلى ذلك نقص الكثير من التجهيزات والأدوات، مما أدى تقريبا إلى افتقار الأنشطة فى معظم مدارس التعليم التجارى.

- **كثافة الفصول:**

تتراوح كثافة الفصول ما بين ٣٧ – ٤٥ طالباً لكل فصل دراسى فى حوالى ٨٠% من مدارس العينة، وما بين ٤٥ – ٥٠ طالباً لكل فصل دراسى فى النسبة الباقية، وتعد هذه الفصول أقل كثافة مقارنة بكثافة الفصول فى التعليم الثانوى العام.

- **مكتبة المدرسة:**

توجد مكتبات فى ٧٥% من مدارس العينة، ومزودة بالكتب المناسبة لنوعية التعليم، وبخاصة فى مدارس المدن الكبرى، بينما مكتبات مدارس الأقاليم ليست بالمواصفات المطلوبة، من حيث المساحة أو الأثاث أو الكتب، علاوة على قلة أمناء المكتبات المتخصصين.

- **حجرات الآلات الكاتبة وورش الصيانة:**

يتوافر فى جميع مدارس العينة حجرات للآلات الكاتبة، ولكن أعطال الآلات كثيرة، وورش الصيانة فى أغلب مدارس العينة تفتقر إلى أدوات الصيانة، وقطع الغيار اللازمة غير كافية، وبخاصة أن أغلب الآلات قديمة، يضاف إلى ذلك عدم كفاية الزيوت والشحوم لغسل الآلات، وأشار التقويم إلى أن وجود بعض الفصول الملحقة بمدارس مجاورة والتى بها حجرات للآلة الكاتبة، تسبب عبئاً على طلاب المدرسة الرئيسية الذين يتلقون تدريباً عملياً فى حجرات هذه الفصول.

- **الفصول الدراسية:**

بين التقويم أن فصول ٨٠% من مدارس العينة تحتاج إلى النظافة وسلال المهملات وإصلاح المقاعد وطلاء الحوائط وإصلاح النوافذ والأبواب، بالإضافة إلى افتقاد هذه الفصول إلى الوسائل التعليمية؛ فالسبورات تحتاج إلى إعادة طلاء، ولا يوجد ما يشير إلى أنشطة للمواد على حوائط الفصول أو مكتبات الفصول.

- **حجرات المعلمين والإدارة:**

لا يوجد حجرات للمعلمين فى ٨٥% من مدارس العينة، والنسبة الباقية يوجد بها حجرتان أو حجرة ضيقة لكل المعلمين، وينقص فى أغلبها الأثاث من مناضد ومقاعد ودواليب، مما يعوق أداء المعلمين. وبالنسبة للعاملين تشير بيانات استمارات التقويم إلى أن فى ٩٠% من المدارس يشترك العاملون الإداريون والماليون فى غرفتين مكتظتين بهما. وقد لوحظ كثرة القيادات المساعدة فى المدارس، من وكلاء التعليم الثقافى والتعليم التجارى، ولا يوجد لهم حجرات كافية.

- **القاعات والمسرح والمخازن:**

لا توجد قاعة متعددة الأغراض فى ٨٠% من المدارس، وفى ٢٠% منها تستخدم الإدارة التعليمية هذه القاعات فى تدريباتها واجتماعاتها، بالإضافة إلى استخدام المدرسة لها. ولا توجد مسارح فى مدارس العينة – أما بالنسبة للمخازن فحوالى ٨٠% من المدارس لا يوجد بها مخازن، والآلات المكهنة ملقاة فى بعض الحجرات، وبعض المقاعد المشونة ملقاة فى نهاية الطرقات، وفى٢٠% من المدارس تستخدم بعض الحجرات الضيقة ودورات المياه غير الصالحة وغيرها من الأماكن التى لا تصلح كمخازن، لتعرضها للرطوبة وبخاصة فى بعض المدارس التى يرتفع فيها منسوب المياه الجوفية، وكذلك تعرضها للسرقات والحرائق.

- **دورات المياه:**

أغلب المدارس ٩٠% لا تكفى دورات المياه بها لأعداد الطلاب، وأغلب هذه الدورات تحتاج إلى صيانة مستمرة.

- **مدى صلاحية المدارس كمؤسسة تعليمية:**

تبين أن ٧٠% من عينة المدارس التجارية، لم تكن إلا مدارس ابتدائية أو منازل، وتم إعدادها نتيجة التوسع فى قبول الطلاب، وعدم القدرة على إنشاء مدارس جديدة. وأغلب هذه المدارس يوجد فى مبناها الرئيسى أو أحد أدوارها أو المبانى الملحقة تشققات عرضية بجميع الفصول، وبعض الفصول تتسرب فيها الأمطار، والأرضيات والطرقات بها نشع مستمر، لإرتفاع منسوب المياه الجوفية فى أغلب مدارس الأقاليم، والملاعب والأفنية فى حاجة إلى دك، وأسوار بعضها يحتاج إلى تعلية. بينما يخلو ٣٠% من مدارس العينة من التشققات،

وتستخدم الإدارة التعليمية مبناها فى الاجتماعات واللقاءات، ويلحق ببعض حجراتهــا مركــز لبعض إداراتها التعليمية – (التدريب، التعليم الفنى، التأهيل التربوى، التخطــيط)، بالإضــافة إلى استخدام بعضها كمركز لتوزيع الأسئلة والكنترولات.

ب. المعلمون:

ويضم التعليم التجارى معلمين للمواد الثقافية ومعلمين للمواد التجارية ومعلمــين للمــواد العملية، وقد أشارت استمارات التقويم أن ٧٥% من عينة المعلمين قد حصلوا علــى تقــدير فوق المتوسط، إلا أنهم ليس لديهم مهارات تحضير الدرس وبيان أهدافه ومتطلباتــه، كــذلك المدرسون الأوائل، لذلك لا يستطيعون توجيه المعلمين توجيها تربوياً، كما أشارت استمارات التقويم إلى أن ٥٠% من معلمى الآلات الكاتبة يعلمون الكتابة بطريقة اللمس، ويعود ذلك إلى أن بعض معلمى مادة الآلة الكاتبة من خريجى كليات التجارة، والتى لم تدرس لطلبتهــا هــذه المادة، وكذلك بالنسبة لمواد المحاسبة المالية والسكرتارية العربيــة، وهــم يحتــاجون إلــى التوجيهات والتدريبات لإعداد وتنفيذ هذه المواد، بالإضافة إلى أن معلمــى المــواد التجاريــة النظرية كالاقتصاد ومبادئ التجارة والقوانين والتشريعات، يحتاجون أيضــاً إلــى توجيهــات متدرجة فى طرق تدريسها.

أما عن الكفاية العددية فقد لوحظ من واقع بيانات إســتمارات التقــويم وجــود معلمــين منتدبين ندباً جزئياً فى أغلب المدارس، وأن هناك عجزاً واضحاً فى بعض المواد فى أغلــب مدارس الأقاليم، بينما بعض المدارس يتكدس فيها أعداد متزايدة من المعلمين وبخاصــة فــى المدن الكبرى.

جـ. الأنشطة المدرسية والبرامج والخدمات:

الأنشطة المدرسية جزء من المنهج المدرسى، يمر الطلاب من خلاله بخبرات تسهم فــى تكوين شخصياتهم وتؤهلهم للتعامل مع الحياة. والأنشطة المدرسية فى التعليم التجارى -كمــا بينتها استمارات التقويم داخل الفصول- غير موجودة فى ٧٠% من مدارس العينة، ويتضــح ذلك فى مدارس المدن الكبرى عن مدارس الأقــاليم، وأن الأنشــطة الرياضــية والإذاعيــة والصحافة المدرسية تمارس بصورة نمطية فى أغلب المدارس. أمــا الأنشــطة الجماعيــة: الرياضية والاجتماعية والثقافية، فقد بينت استمارات التقويم عدم المطابقــة فــى ٧٥% مــن مدارس العينة بين ما هو مدون بالسجلات وبين الواقع.

وينفذ الأخصائيون الاجتماعيون وأمناء المكتبات فـــى ٨٠% مـــن المـــدارس البـــرامج والمسابقات التى ترد من المديرية التعليمية، وإن كان يغلــب علـــى المســـابقات الاجتماعيـــة الجوانب المعرفية، دون ممارسة الطلاب للبرامج الجماعية والاجتماعية والبيئية والتعاونيـــة. وقد لوحظ أن أغلب الخدمات الصحية تغطى جميع المدارس مع مواكبة تنفيذ مشروع التأمين الصحى، كذلك مساهمة المدارس فى مساعدة الطلاب الفقـــراء واضـــحة، ويرجـــع إغفـــال الأنشطة الرياضية والاجتماعية إلى العجز الواضح فى المتخصصين لا سيما معلمو التربيـــة الرياضية، وعدم إلمام الأخصائيين الاجتماعيين بواجباتهم، وعدم فاعلية التوجيه الفنـــى فـــى تحسين نوعية البرامج أو التدريب على المستجدات الحديثة فى الخدمات الفردية والجماعية.

د. الإدارة المدرسية:

الإدارة المدرسية تتمثل فى جوانب التخطيط وتوفير الموارد والتجهيزات، ومراقبة جودة التدريس، وإيجاد الصلات الإيجابية مع الإدارة التعليمية والمجتمع المحلى والآباء، واســـتقرار النظام المدرسى، وإشاعة المناخ المدرسى المطمئن لتحقيق النمو المتكامل للطلاب. وقد بينت استمارات تقويم عينة المدارس أن ٧٠% من المدارس تفتقد هذه الجوانب، وتكتفى بتنفيذ مـــا يرد إليها من نشرات وتوجيهات المديرية التعليمية، دون وجود رؤية خاصة بظـــروف كـــل مدرسة، وقد يرجع ذلك إلى العجز فى هيئات التدريس، وعدم كفاية بعضهم، كمـــا أشـــارت استمارات التقويم إلى افتقادهم لروح العمل الجماعى وأثر قلة مجموعات التقويـــة، بالإضـــافة إلى نقص التجهيزات وعدم المتابعة الفعالة من جانب التوجيه الفنى، بالإضـــافة إلـــى وجـــود أعداد متزايدة من العاملين والوكلاء الثقافيين والتجاريين، بل والقيادات مـــن مـــديرى إدارات ومديرى مراحل ونظار، ويتضح ذلك فى عدم انضباط سجل الاحتيـــاطى، وارتفـــاع نســـب غياب الطلاب، وعدم إنضباط سجل ٥ سلوك، ٦٨ إجازات، وعدم تنفيـــذ بعـــض قـــرارات مجالس الإدارة، وعدم محاسبة المقصرين من العاملين والمعلمين. ويضاف إلى ذلـــك إغفـــال متابعة الجوانب الإدارية، وعدم انتظام حضور الطلاب فى طابور الصباح، ونقص المتابعـــة المنتظمة للمعلمين الأوائل، وافتقاد الصلة مع أولياء الأمور. وعلى الجانب الآخر فـــإن فـــى ٣٠% من مدارس العينة نجد إدارات لها رؤية لتقـــدم الطـــلاب فـــى الجوانـــب المعرفيـــة والاجتماعية والثقافية، وتجتهد مع معلميها فى توفيره، وإشاعة المناخ الصحى بين المعلمـــين والإدارة والمعلمين والطلاب والمدرسة والمجتمع المحلى. وفى ضوء ما سبق يتبـــين وجـــود

جوانب إيجابية كما توجد جوانب سلبية، **ولتحسين جوانب الأداء تقترح استمارات التقويم الآتى:**

١. الصيانة المنتظمة لمرافق المدرسة، والعناية بالتوصيلات الكهربائية.
٢. وضع خطط قصيرة الأجل وطويلة الأجل لإصلاح كل ما يتعلق بمرافق المدرسة وتجهيزاتها.
٣. تدبير المعلمين اللازمين فى التخصصات المختلفة، ومتابعة التوجيه التجارى لهم، ووضع برامج للارتقاء بأداء المعلمين ومتابعتهم ميدانياً.
٤. المتابعة الفعالة من قبل مديريات التربية والتعليم فنياً وإدارياً.
٥. الحد من نقل القيادات والعاملين لمدارس ليست فى حاجة إليهم.
٦. إيجاد صلة قوية بين المسئولين عن التعليم التجارى وقطاع الأعمال، من خلال عقد لقاءات للتعرف على احتياجات الطلبة من التقنية الحديثة، ولتحديد المواصفات المطلوبة لخريجى التعليم التجارى.
٧. إيفاد عدد من المعلمين فى بعثات داخلية قصيرة إلى الشركات والمؤسسات المالية، بقصد التدريب العملى، توطئة لإلحاق الطلاب على التدريب فى البنوك والمؤسسات التجارية والأسواق وغيرها.

٢. حالة التعليم الفنى الصناعى:

أ. المبنى المدرسى:

يعتبر مبنى المدارس الصناعية من حيث استكمال تجهيزات ورشه وخاماته وعوامل الأمان به أهم مدخلات إعداد الطالب الفنى.

- **استخدام المبنى المدرسى:**

تشير بيانات عينة مدارس التعليم الصناعى التى تم تقويمها إلى أن جميعها تعمل فترتين، نظراً لتزايد أعداد المقبولين بها، مع نقص كفاية وكفاءة المدارس، نظرا لنقص الخامات والأدوات بالورش المدرسية.

- **ملاعب المدرسة:**

يشير التقويم إلى أن حوالى ٨٥% من المدارس (٨٥ مدرسة) ليست بها أنشطة

رياضية، لافتقارها للملاعب والتجهيزات، ولإنصراف الطلاب عن مزاولتها في أغلب المدارس، بالإضافة إلى شغل الأفنية بالإنشاءات الجديدة، ويوضح زحام الطرقات والأفنية ضيق الأماكن، مع ما عرف عن المبنى الصناعى من ضرورة اتساع مساحته عن مساحة المدارس الأخرى.

- **مكتبة المدرسة ومكتبات الفصول:**

توجد المكتبات فى ٨٥% من مدارس التعليم الصناعى، والمكتبات مزودة بالمناضد والأثاث والتجهيزات فى أكثر من ٦٠% من المدارس (٣٨ مدرسة).

- **فصول المدرسة:**

الفصل الدراسى فى المدرسة الصناعية مكان مؤقت لاستقبال الطلاب. ولوحظ نقص فى عدد الفصول الدراسية، وكثرة الفصول الطائرة فى بعض هذه المدارس، وعدم تناسب الفصول مع توزيعات الطلاب بالنسبة للورش.

- **الورش:**

لاحظت فرق التقويم أن الورش التى أنشئت فى الستينيات وما قبلها كانت تراعى جميع مواصفات الورشة، من حيث المساحة والارتفاع والفراغات بين الورش والجالونات المركبة على أسقف الورش، وتوجد بعض المدارس الصناعية كانت أصلاً مدارس إعدادية صناعية أو مدارس ابتدائية، والورش ضيقة ولا تتسع للأجهزة والخامات، وغالبا ما تكون غير مستكملة، ووجدت بعض الورش الميكانيكية فى الدور الثانى مما يجعل المبنى كله يرتج عند تشغيل الماكينات. وهذه الاهتزازات تؤدى إلى تصدع المبنى وقصر عمره الافتراضى، ويصعب المقارنة بين المدارس لتنوع التخصصات بين مدرسة وأخرى. فتوجد مدارس بها الورش الميكانيكية والكهربائية، ومدارس معمارية ومدارس زخرفية ونسيجية ومدارس الصناعات البحرية، وأغلب هذه المدارس بها مخازن لبعض الأقسام تحتاج إلى تجهيزات كثيرة، وكوادر فنية من أمناء المخازن، وتوافر شروط التخزين والأمن الصناعى. ويغلب على ورش المدارس التى تحولت إلى مدارس صناعية ثانوية أنها غير مناسبة من حيث المساحة، كما أن إدخال بعض التخصصات الجديدة حملت هذه المدارس بأعداد من الطلبة متزايدة، مما رفع من كثافة الفصول والورش، الأمر الذى أثر على كفاءة التدريب وإتقان التخصص.

ب. المعلمون:

والمعلمون فى التعليم الصناعى عادة ينقسمون إلى ثلاث فئات:

- **المعلم الثقافى:** الذى يدرس المواد الثقافية: (لغة عربية – رياضيات – لغة إنجليزية) ويرفض هذا المدرس فى الغالب العمل فى التعليم الصناعى، إذ ينظر إلى الطلاب على أنهم أدنى مستوى من طلاب التعليم العام، ويرى المعلم أن العمل فى التعليم الصناعى عقوبة له، وتعتمد المدارس على الانتداب بسبب رفض المعلمين العمل فى التعليم الفنى.
- **المعلم الفنى النظرى:** هو الذى يدرس التخصصات الصناعية بالأقسام المختلفة، كالتبريد والزخرفة النظرى والكهرباء النظرى والأثاث النظرى وغيره، وتعانى المدارس الصناعية من عجز شديد فى أعداد هؤلاء المعلمين، لأنهم من بين حاملى المؤهلات العليا ويرفضون العمل بالمدارس الصناعية، ويقوم التوجيه الفنى بتدريب معلمى المواد العملية الذين يقل مستواهم العلمى عن زملائهم ذوى المؤهلات العليا الفنية، وبالتالى يؤثر ذلك على انخفاض مستوى الطالب العلمى فى تخصصه.
- **المعلم الفنى العملى:** وهو الحاصل على دبلوم الثانوى الصناعى أو الدبلوم التكميلى، ومع وفرتهم وزيادتهم عن حاجة المدارس الصناعية، إلا أن ضعف إعدادهم يؤثر فى أدائهم وتدريبهم للطلاب.

جـ. الإدارة المدرسية:

تتميز الإدارة المدرسية -شأنها شأن إدارات مدارس التعليم الفنى- بتخصص مدرائها فى إدارة المدرسة الفنية، – ومدراء المدارس الصناعية مسئولون عن أعداد متزايدة من العاملين فنياً وإدارياً، وعن الورش وصيانتها واحتياجاتها الدائمة، من خامات وأدوات ومستلزمات وتعاملات مخزنية ومالية وإدارية، وهذا العبء الفنى الإدارى والمالى يستغرق كل أوقات الإدارة فى تسيير العمل، على حساب المتابعة المنتظمة لتعليم الطلاب وتدريبهم، وتؤدى بطء الإجراءات والقيود المالية والمخزنية، إلى دفع المدراء إلى الاكتفاء بإخطار توجيه التعليم الفنى بالمديرية التعليمية بالاحتياجات الفنية والمهنية والمالية، وتظل المكاتبات هى الحل لدرء المسئولية، ويؤثر كل ذلك أو بعضه على نقص تدريب وإعداد الطلاب. ومن حيث تشكيل مجالس الآباء فهى صورية فى ٨٠% من المدارس، ومجالس الرواد مشكلة أيضاً دون أنشطة تذكر، كذلك مجالس الإدارة أيضاً.

د. الأنشطة التربوية:

بالرغم من أهمية الأنشطة التربوية للطلاب فى هذه المرحلة السنية، إلا أنهـا لا تحظـى بالاهتمام الكافى، حيث تبين أن ١٧% فقط تهتم بالأنشطة التربويـة، ولا يوجـد بالمـدارس الصناعية فراغات بين الورش أو ملاعب أو أفنية لمزاولة الأنشطة الحركية، بالإضافة إلـى عجز فى أعداد معلمى التربية الرياضية فى أغلب المـدارس، وتوجـد أعـداد قليلـة مـن الأخصائيين الاجتماعيين بلا فاعلية، ويؤدى ذلك إلى السلوك غير السـوى بـين الطـلاب، لغياب الضبط والنظام فى أكثر من نصف هذه المدارس.

يتضح من التقويم أن المدارس الصناعية بها قصور فى كافـة جوانـب تنفيـذ المـنهج ويقترح التقويم الآتى:

١. الانفتاح على الشركات والمصانع لتدريب الطلاب بها.
٢. تحرير مشروع رأس المال ليساعد فى تغطية نفقات المدرسة.
٣. تدعيم المدارس بالمعلمين فى كافة التخصصات الثقافية والفنية والعملية.
٤. الاستفادة من فائض المعلمين فى العمل فى تدريس المجالات العمليـة بالمـدارس الابتدائية والإعدادية.
٥. التخلص من قيوم الإجراءات التى تعوق شراء الخامات بكميات مناسبة قبل بدايـة العام الدراسى وحتى نهايته.
٦. رفع مستوى أداء مديرى المدارس الثانوية الصناعية، وعمل دورات تدريبية لهـم، من خلال ورش عمل، ومتابعة المتدربين فى مواقع عملهم.

٣. حالة التعليم الزراعى:

أ. المبنى المدرسى:

يتكون مبنى المدرسة الزراعية من وحدات للإدارة والفصول، ومعامل لصناعة الألبـان، ومناحل، ومزارع للدواجن وتربية الحيوانات والطيور، وأرض زراعية لتـدريب الطـلاب. وتشير التقارير إلى سوء حالة عدد كبير من المدارس الزراعيـة لاسـيما المعامـل ودورات المياه والصرف الصحى، وتوجد مدارس لا تستخدم دورات مياه لعدم صلاحيتها.

- **فصول المدرسة:**

هناك كفاية فى عدد حجرات الدراسة فى حوالى ٨٥% من مدارس عينة التقويم (٤١ مدرسة)، وبالرغم من توافر الفصول الدراسية فى أغلب مدارس التعليم الزراعى، إلا أنه يوجد عجز فى حجرات وقاعات الأنشطة التربوية، مما يؤدى إلى إهمال هذه الأنشطة.

- **حجرات الإدارة والمعلمين:**

تتوافر حجرات الإدارة والمعلمين فى ٧٥% من المدارس (٣٦ مدرسة)، ولكن تزايد أعداد العاملين والقيادات أدى إلى تكدسهم وإزدحام الحجرات بهم، وبين التقويم أن مسئوليات العاملين محدودة، وخبراتهم غير كافية، وإجراءات تسيير وإنجاز الأعمال بطيئة.

- **كثافة الفصول:**

تتراوح كثافة الطلاب داخل الفصول بين ٣٥ – ٤٠ طالباً، وهى كثافة مناسبة، وهناك ارتفاع فى نسبة الغياب اليومى للطلاب بمدارس العينة، حيث تتراوح ما بين ٥%، ١١%، ويرجع ذلك إلى عدم جدية الإدارة المدرسية فى متابعة انتظام الطلاب، إلى جانب تساهل الإدارة المدرسية فى تنفيذ اللوائح المنظمة لغياب الطلاب.

- **المعامل والأجهزة والأدوات والخامات:**

يعتبر التعليم الزراعى أحد أنواع التعليم الفنى الذى يهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات العملية والفنية، وإعدادهم للمشاركة فى سوق العمل، وإتاحة الفرص لهم للتدريب والبحث واكتساب المهارات. وقد أوضح التقويم القصور الشديد فى المعامل والأجهزة داخل مدارس العينة، وبخاصة معامل المواد العلمية كالكيمياء والطبيعة والأحياء، إلى جانب النقص فى معامل الألبان والأجهزة والأدوات الخاصة بتصنيعها، فضلاً عن تخلف هذه المعامل، واعتمادها على وسائل يدوية وبدائية، لا تصلح لتدريب الطلاب، ولا توفر لها الممارسات العملية التى تساعدهم على اكتساب المهارات الفنية المختلفة. كما تبين وجود قصور فى أماكن تربية الحيوانات داخل مدارس العينة، وكذلك حظائر تربية الطيور، والإهمال فى نظافة هذه الحظائر، مما أدى إلى سوء حالتها وعدم صلاحيتها.

وتوجد بعض الأجهزة الحديثة ذات التكنولوجيا المتطورة فى بعض مدارس العينة، كالآلات الخاصة بإنتاج مشتقات الألبان وتصنيعها، لكنها غير مستغلة بسبب عدم وجود فنيين

متخصصين وقادرين على التعامل معها، وعدم وجود التوصيلات الكهربائية اللازمة لتشغيل هذه الآلات والأجهزة، وعدم وجود أماكن أو ورش معدة تستوعب هذه الآلات. كما أوضح التقويم عدم وجود مخازن بمدارس العينة لتخزين مستلزمات الإنتاج الزراعي من بذور وأسمدة وأدوات، وكذلك مستلزمات الإنتاج الحيواني من أعلاف الحيوانات والطيور، ويؤدى ذلك إلى ترك الخامات ومستلزمات الإنتاج في العراء، تحت تأثير عوامل الرطوبة والحرارة شتاء وصيفا، مما يتلفها ويصيبها بالآفات المختلفة.

وأوضحت الدراسة نقص كفاءة العاملين الفنية في المعامل والورش داخل مدارس العينة، لعدم وجود برامج تدريبية لهم تساعدهم على تنمية مهاراتهم، وعدم حصولهم على دراسات تكميلية توفر لهم التأهيل العلمي والمهني.

أوضح التقويم عدم ملائمة المعامل والأجهزة لانتهاء عمرها الافتراضي، فضلاً عن القصور في الصيانة، والاستخدام السيء لها من جانب الطلاب والقائمين عليها.

ب. المعلم:

أوضح التقويم وجود عجز شديد في معلمي المواد النظرية كاللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات.

وتعتمد أغلب هذه المدارس على الندب، وأوضح التقويم وجود عجز في معلمي المواد الزراعية – الميكنة واستصلاح الأراضي – الإنتاج النباتي – الإنتاج الحيواني – التصنيع الزراعي في أكثر من ٦٠% من المدارس، ويتم سد العجز بالندب، بالإضافة إلى ندب بعض الأطباء البيطريين للقيام بتدريس حصص الإنتاج الحيواني. كما أوضح التقويم عجز في العمالة التي تقوم بعمليات التدريب العملي، للطلاب كذلك عجز في أخصائيين الصيانة. وأشار التقويم إلى زيادة عدد المعلمين غير المؤهلين تربوياً، نظراً للعجز الواضح في بعض كليات التربية التي بها شعبة زراعية.

جـ. الإدارة المدرسية:

تتصف الإدارة المدرسية للمدرسة الزراعية بالشمول، والمشاركة الجماعية في صنع القرار، فهي تخطط لتعليم الطلاب وتدريبهم، وإكسابهم المهارات اللازمة، بالإضافة إلى اعتبار المدرسة الزراعية مدرسة إنتاجية من خلال استثمار رأس المال، ويشير التقويم إلى وجود نقص واضح في مهارات التخطيط ومتابعة التدريب، وصيانة المعامل في أكثر من ٧٥% من المدارس.

- **مجلس إدارة المدرسة:**

بين التقويم أن ٧٠% من مدارس العينة مشـكل بهـا مجـالس إدارة، ولكـن فعاليتهـا منخفضة، و٣٠% من مجالس إدارات المدارس درجة فعاليتها جيدة، ولهـا دور مـؤثر فـى تخطيط العمل المدرسى وتطبيق اللوائح والنشرات، مما يزيد من عائد العملية التعليمية بهـذه المدارس.

- **مجلس الآباء والمعلمين:**

يوجد مجالس للآباء والمعلمين فى ٨٥% من مدارس العينة، وبدرجة فعالية منخفضـة، وأظهر التقويم أن هذا المجلس يتم تشكيله على الورق فقط، دون أن يكون له أثر فعـال فـى تسيير العمل المدرسى، بسبب إحجام الآباء عن الحضور لاجتماعات المجلس، وعدم اقتنـاع الإدارة المدرسية بدور المجلس فى الارتقاء بالعمل داخل المدرسة، على الرغم من أهمية هذا المجلس للتعليم الزراعى، وانعكاس ذلك على ربط المدرسـة بالبيئـة، ويوجـد ١٥% مـن المدارس بها مجالس آباء ذات فعالية جيدة، وتسهم فى حل مشكلات المدرسة مثـل إصـلاح الأثاث والنوافذ وغير ذلك من المشكلات.

- **مجلس الرواد:**

أوضح التقويم أن ٤٧% من مدارس العينة يوجد بها مجالس الرواد، وتشـارك بفاعليـة جيدة فى بحث مشكلات الفصول والمدرسة، وفى تشكيل جماعات الأنشـطة الأربعـة علـى مستوى الفصل فى ضوء النشرات الخاصة بها. وفى الحفاظ على نظافة الفصول، فى حـين أن ٥٣% من المدارس تعانى من عدم تشكيل هذا المجلس، وبالتالى لا توجد فاعلية له.

د. الأنشطة التربوية:

على الرغم من أهمية الأنشطة التربوية للطلاب، إلا أنها لا تحظى بالإهتمام الكافى فـى المدارس الزراعية، حيث أوضح التقويم أن ١٧% من مدارس العينة تهتم بالأنشطة التربويـة المختلفة (الرياضية، والفنية والمسرح)، فى حين أن ٨٣% من مدارس العينة تقتصـر علـى ممارسة بعض الأنشطة التربوية دون غيرهـا مثـل (الأنشـطة الرياضـية، أو الصـحافة والإذاعة)، ويرجع ذلك إلى عدم وجود الإمكانات المادية والعلمية.

الخدمات الطلابية:

أوضح التقويم اهتمام الوزارة بتوفير الخدمات الطلابية فى هذه المدارس ومنها:

أ. صرف وجبة غذائية لطلاب هذه المدارس.

ب. تمتع الطلاب بخدمة التأمين الصحى، ووجود طبيب وممرض فى كل مدرسة، مما يتيح الفرص للرعاية الصحية لطلاب هذه المدارس.

جـ. وجود الخدمات الاجتماعية داخل المدارس، واستفادة الطلاب من الخدمات التى تقدم لهم، وساعد على ذلك وجود أكثر من أخصائى اجتماعى فى كل مدرسة، لكن هذه المدارس تعانى من عدم توفر الخدمات النفسية نظرا لعدم وجود الأخصائى النفسى بها.

يرى التقويم أنه مهما توافرت الإمكانات المختلفة، من معامل ومزرعة نموذجية ومناهج مطورة، فلن يحدث التقدم المنشود ما لم يكن هناك معلم كفء قادر على إحداث التكامل المطلوب بين هذا كله، ويوصى التقويم بأهمية إعداد المعلم الزراعى، وتوفير المعامل والأجهزة ذات التقنية العالية والأدوات الحديثة التى يتدرب الطلاب عليها، لتلبية احتياجات سوق العمل.

رابعاً – الحصيلة النهائية للتقويم:

قامت فرق تقويم المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى برصد الواقع التعليمى من خلال زياراتهم لعينة من مدارس المحافظات ووضع تشخيص مبدئى لأهم المحاور التى طرحتها استمارات التقويم. وهذه المحاور هى:

١. المبانى المدرسية وتوظيفها تربوياً:

أشارت استمارات التقويم أن أكثر من نصف المدارس التى تمت زيارتها لا تصلح بكل المعايير لتقديم الخدمة التعليمية الناجحة، فأغلب مدارس التعليم الثانوى بالمدن الكبرى تعمل لفترتين، لارتفاع أعداد المقبولين بها بما لا يتناسب وأعداد الفصول، وينسحب ذلك أيضاً على مدارس التعليم الفنى والتعليم الإعدادى، ويرجع هذا العجز فى المبانى المدرسية إلى ارتفاع معدل الزيادة السكانية، وبالرغم من جهود الوزارة فى الإسهام فى بناء المدارس وتشجيع إنشاء المدارس الخاصة، إلا أن هذه الجهود غير كافية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة وبخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى. ونتج عن مشكلة العجز فى المبانى المدرسية قضايا فرعية أخرى تعوق تقديم الخدمة التعليمية الناجحة وتتمثل فى:

أ. ارتفاع متوسط كثافة الفصول:

يؤثر ارتفاع كثافة الفصول على حركة التلاميذ داخل الفصل الدراسى، وعلى تحصيلهم الدراسى بالإضافة إلى صعوبة ضبط المعلم لإدارة الفصل.

ب. استخدام المبنى المدرسى لأكثر من فترة:

ويتمثل هذا الاستخدام فى إنهاك المرافق والتجهيزات والمبنى المدرسى، وصعوبة إجراء التحسينات فى المبانى المدرسية المؤجرة.

جـ. ارتفاع أعداد الهيئة الإدارية:

حيث أبرزت الدراسة ارتفاع متوسط أعداد الهيئة الإدارية، من مدير ونظار ووكلاء فى بعض المدارس، واستخدامهم لحجرات المبنى المدرسى وأثاثه، على حساب الفصول وحجرات الأنشطة والمجالات والمعلمين، ويبدو واضحاً هذا الاستخدام فى مدارس المدن الكبرى، ويزيد ذلك بالتالى من ارتفاع كثافة الفصول.

د. شغل الإدارات التعليمية لوحدات المبنى المدرسى:

قامت بعض الإدارات التعليمية بشغل وحدات مبنى بعض المدارس لإدارتها وأقسامها، وتستخدم هذه الإدارات بعض القاعات أو المسارح كمخازن للإدارة والكتب الدراسية، مما يؤثر على عمليات الضبط والنظام داخل المدرسة وكثافة الفصول والأنشطة.

٢. الإدارة المدرسية:

كشفت استمارات التقويم أن أغلب المدارس فى المراحل الثلاث تفتقر إدارتها إلى الأهداف الواضحة، سواء على المستوى النظرى أم على مستوى الممارسة، ولقد أدى ذلك إلى تدنى مستوى الإدارات المدرسية فى غالبيته، ويوضح التقويم ذلك فى الآتى:

أ. طبيعة أدوار الإدارة المدرسية:

حيث لا تستند أعمال الإدارة المدرسية إلى اتجاهات تربوية صحيحة ومتطورة ذات طابع موضوعى، فالعملية الإدارية للمدارس فى الوقت الحالى تهتم بالجوانب السطحية، ولا تتجاوز مجهوداتها توزيع المقررات الدراسية وما يصاحبها من كتب دراسية، وتوفير الأماكن للأعداد الطلابية، وتحديد أوقات العمل للمعلمين، وإعلان مواعيد الأجازات والامتحانات،

ومتابعة استمرارية العمل المدرسى بواسطة مجموعة من الوكلاء والمشرفين، والاضـــطلاع بمهمة ملء استمارات التقدم فى امتحانات الشهادات العامة من ناحية، ونتائجها مـــن ناحيـــة أخرى، فجل اهتماماتها موجه نحو العمل فى المحيط الداخلى للنشاط التعليمـــى، دون التفـــات للنتائج المترتبة على هذا النشاط بالنسبة للمجتمع الخارجى.

ب. سلطة الإدارة التعليمية:

تتركز سلطة إصدار القرارات فى الإدارة التعليمية، ولا تملك الإدارة المدرســـية كجهـــة تنفيذية اتخاذ قرار بشأنها، وتصنف الإدارة التعليمية المدارس إلى مستويات غيـــر واضـــحة عند قبول التلاميذ بالمدارس، فيما يسمى بالتنسيق، وتؤدى العلاقات الشخصية بـــين المـــدراء والإدارة التعليمية دورا فى توفير احتياجاتها من المعلمين والإداريين والتجهيزات، وقـــد أدت محدودية السلطة الممنوحة لإدارة المدرسة -على الرغم من تعدد وتنوع المســـئوليات- إلـــى بطء الإجراءات، وتستأذن عادة المدارس الإدارة التعليمية فى التصرف فى المواقف الطارئة، وقد نتج عن ذلك أن أغلب المدارس الريفية والنائية لا تحظى بالأعداد الكافية مـــن المعلمـــين والتجهيزات، ولذلك ويحرم تلاميذ هذه المدارس من مبدأ تكافؤ الفرص فى مدخلات العمليـــة التعليمية، من معلمين وإداريين وتجهيزات، بل ومن المتابعة الدورية لتحسين سير العمل بها.

جـــ. ضعف مراقبة العملية التعليمية:

تغفل الإدارة المدرسية دورها فى تقويم نمو التلاميذ التحصيلى والاجتماعى والأخلاقـــى، لمعرفة مدى التغيير الذى أحدثته المدرسة من أثر على تلاميـــذها، فقـــد كشـــف التقـــويم أن سجلات العاملين بالمدارس لم تهتم بالنتائج النهائية للامتحانات العامة، وأنه ليس هناك متابعة واضحة لتقويم المعلم فى مادته، وطريقته، وأسلوب معاملته للتلاميذ، أو كفاءتـــه الشخصـــية والمهنية للنهوض بأعباء وظيفته، أو تفاعله مع البيئة المدرسية، أو التعرف علـــى الخبـــرات التى تنقصه، والتجارب المفيدة له، لتحديد أساليب أدائه، ووضع البرامج التدريبيـــة، بحيـــث يخطو نحو النمو المهنى. وتكتفى الإدارة بالاعتماد على توقيع المعلم على توجيهات مـــوجهى المادة، التى غالبا ما تكون عامة وتترك مسئولية مراقبة جودة التعليم إلى المعلمين الأوائـــل. الذين ينقصهم جوانب كثيرة لتأدية هذا الدور.

وعلى جانب آخر، أوضحت سجلات الغياب وقرارات مجالس الإدارة المدرســـية عـــدم التزام بعض الطلاب بالأنظمة المدرسية، وظهور سلوكيات سلبية، يرجع بعضها إلى ارتفـــاع

كثافة الفصول، وقصور الخدمة التعليمية نفسها المرتبطة بضعف تأهيل أعـداد كبيـرة مـن المعلمين، وتفشى المناخ المدرسى الطارد.

٣. الأنشطة المدرسية:

الأنشطة المدرسية جزء من المنهج المدرسى وليست مكملا له. ومع حرص وزارة التربيـة والتعليم على إدخال الأنشطة التربوية بمدارس المراحل الثلاث، باعتبـار أن المدرسـة مؤسسـة اجتماعية لا يقتصر دورها على تعليم النشء، وإنما تربيته بغرس منظومة بعينها من القـيم فيـه. وقد أبرزت استمارات تقويم المدارس وجود عوامل تعرقل وظيفة المدرسـة التربويـة، وكانـت المحصلة النهائية لهذه العوامل تقليص الدور التربوى (الرياضى والاجتمـاعى والثقـافى والفنـى والأخلاقى)، ومن أهم هذه العوامل -كما أبرزته استمارات التقويم- الآتى:

أ. العجز فى أعداد العاملين:

أدى العجز الواضح فى معلمى التربية الرياضية والموسيقية والفنية، إلى حرمان تلاميـذ المدارس من حصص هذه المواد، وبالتالى أنشطتها، فمعلمو هذه الأنشطة يجذبهم إغـراءات هيئات أخرى نظرا إلى عائدها المادى الأفضل، كما تعانى المـدارس مـن نقـص الأدوات والتجهيزات اللازمة لهذه الأنشطة، وتجتهد المدارس فى الاعتمـاد علـى المتطـوعين مـن المعلمين، فى تنفيذ بعض برامج وأنشطة هذه التخصصات للاستعاضـة عـن نقـص عـدد المعلمين المتخصصين.

ب. نقص التجهيزات والأدوات ورسوم الخدمات:

أوضحت استمارات تقويم الأنشطة والخدمات والبرامج إلى افتقار المدارس إلى الملاعب والتجهيزات والأدوات، وإذا توافرت بعض هذه التجهيزات والأدوات فهى فى الغالب متهالكة وغير آمنة بالنسبة للتربية الرياضية، والتكلفة الزائدة لإصـلاح الأدوات الموسـيقية يعـوق استخدامها، وبالتالى حرمان التلاميذ منها.

وأجمعت استمارات التقويم على تقلص رسوم الخدمات بالمدارس، بسبب ارتفاع أسـعار مستلزمات الأنشطة بوجه عام، من إيجار أتوبيسات الرحلات، وانتقـالات الفـرق، والأدوات المكتبية والفنية، وخدمات الأنشطة، وتوريد نسب مرتفعة من رسوم الخدمات إلـى الجهـات الأعلى (الإدارات والمديريات والوزارة).

جـ. كفاية وكفاءة العاملين:

أوضحت أغلب استمارات التقويم عدم إدراك أغلب العاملين في مجال الأنشطة لأدوارهم المنوطة بهم، وتتركز أنشطتهم في تنفيذ القرارات الوزارية، كتشكيلات مجالس الآباء والمعلمين والاتحادات الطلابية، وتنفيذ مسابقات المستوى الأعلى، وأبدى العاملون في مجال الأنشطة التربوية أن هذه المسابقات تمثل عبئا على ميزانية المدارس، ويتركز الاهتمام أيضا على تنفيذ خطط الإدارات والمديريات والمستوى المركزي، دون الاهتمام بخطط مدارسهم، ويمكن القول بأن الأنشطة أصبحت مركزية في التخطيط. وعلى جانب آخر تشير استمارات التقويم إلى نقص الكفايات والمهارات في الجانب المهاري والفني والتنفيذي، ويرجع التقويم هذا لافتقاد الموجهين الأساليب التي تسهم في تنمية العاملين في الأنشطة التربوية، سواء ما يتم من تدريبات نمطية على مستوى المديريات أو على المستوى المركزي، كما أن بعض جوانب الأنشطة كالاتحادات الطلابية والتربية الاجتماعية في حاجة إلى إعادة النظر في برامجها.

ويرى التقويم أن هذه الأنشطة تحتاج إلى إعادة صياغة تتفق وظروف نظام الفترة الواحدة ونظام اليوم الكامل، وما نطمح فيه من تطور في تنمية الطلاب.

د. الخدمات:

تقدم المدارس الخدمات الاجتماعية والإنسانية إلى التلاميذ المحرومين من الكفاية الاقتصادية والصحية والغذائية، وتتشكل لجان للزكاة في بعض المدارس لهذا الغرض، يشترك فيها بعض المعلمين وأهل الخير من المناطق التي تقع فيها هذه المدارس. ولكن لا توجد بيانات منظمة عن التلاميذ يمكن من خلالها تتبع مسارهم التعليمي والاجتماعي والفني والصحي وأنشطتهم، فلا توجد بطاقات مدرسية أو تراكمية عن التلاميذ، وتغفل الإدارات المسئولة ذلك لعدم القدرة على المتابعة، وكذلك لا يلقى دور الإخصائي النفسي اهتماما من مديري المدارس.

٤. المعلم:

وقد كشفت استمارات التقويم أن فعالية التدريس محدودة، وأن أغلب المعلمين يخلطون بين الأهداف العامة وأهداف كل درس، كما يغفلون الفروق الفردية، ولا يصححون الواجبات المدرسية. علاوة على ذلك أن بعض مجالات التدريس وبعض المواد المرتبطة بأهداف كل مرحلة غير فعالة، ومن ذلك ما يلي:

أ. تدريس المجالات العملية:

أدى ضعف ونقص الإمكانات المادية والورش وتجهيزاتها وأدواتها، إلـــى ضـــعف أداء معلمى المجالات العملية فى المراحل الثلاث، ويرجع ضعف أداء المعلمين فى هـــذا المجـــال إلى استخدامهم لخامات غير مناسبة للمنتج المراد تدريسه، وبذلك فإن مخرجـــات الجوانـــب العملية غير دقيقة.

ومع حرص الوزارة على إنجاح تدريس المجالات العملية والفنية؛ حيث قررت ألا يزيد عدد تلاميذ المجموعة الواحدة عن ٢٥ تلميذاً، إلا أن الواقع الذى تم رصده يشير إلى أن تنفيذ ذلك يلاقى صعوبة، لعدم توافر حجرات لكل مجال، أو لنقص تجهيـــزات وأدوات المجـــال، وعدم توافر الخامات بالإضافة إلى ضعف التوجيه الفنى فى هذا المجال.

ب. معامل المواد العلمية:

ترتبط المواد العلمية (الأحياء –الكيمياء – الفيزياء) بالجانب التطبيقى، كالمعامل وما بها من تجهيزات معملية وأدوات وإمكانات، وقد أبرزت استمارات التقـــويم أن تـــدريس العلـــوم يركز على الجانب النظرى، وأن الجانب العملى يقوم المعلمون بتنفيذه نيابـــة عـــن التلاميـــذ، الأمر الذى يتعارض مع أهداف تدريس العلوم، فالتجارب المعملية تسعى إلى تدريب التلاميذ على الملاحظة الدقيقة للظواهر والأشياء، وتنمية المهارات العملية المناسبة التى يحتاج إليهـــا التلاميذ فى حياتهم اليومية، وقد اتفق أغلب المقومين على أن معوقات استخدام المعامل ترجع إلى نقص الإمكانيات المعملية وازدحام الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ، وارتفـــاع تكلفة المواد والأدوات والأجهزة التى تحتاجها الدراسة المعملية، ونقص كفاءة أمناء المعامل، وتعارض الجدول المدرسى مع الوقت المناسب للتجريب، وعدم وجود كتاب عملى للتلاميـــذ، والإجراءات المالية والإدارية والمخزنية، ووجود تضارب بين توجيه المعامل وتوجيه العلوم فى بعض الأحيان، وفى ظل هذه المعوقات يفتقـــد التلاميـــذ اكتســـاب المهـــارات العمليـــة، والاتجاهات نحو أهمية العلم وتقدير جهود العلماء.

جـــ. اللغات:

وقد أشارت استمارات التقويم إلى ضعف فعالية تدريس اللغات ومن بينها اللغة العربيـــة، فهناك إهمال فى استخدام الأحاديث الشفوية مع أنها لغة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، وصعدت إلى الفصول اللغة العامية، ويشير المقومون إلى إغفال المعلمين للنواحى الصـــوتية

التى تؤثر على المعنى الذى يقصده المتحدث، ويجمع المقومون على وجود مظاهر ضعف واضحة فى تدريس اللغة العربية منها:

١. عدم قدرة التلاميذ على القراءة.
٢. تعذر التعبير بوضوح، أو كثرة الأخطاء فى التهجى وضبط الكلمة.
٣. أخطاء الكتابة حيث لا تخلو كتابة التلاميذ بل والمعلمين والموجهين من الأخطاء الإملائية.
٤. الأعمال التحريرية غير منتظمة ولا تراجع فى الغالب. ويرى أغلب المقومين أن كثافة الفصول تعوق تدريس اللغات عامة واللغة العربية خاصة، وأن مستوى إعداد معلم اللغة العربية دون المتوسط، وإن اختلف المستوى لتعدد الكليات المؤهلة للتدريس، فيتم تزويد المدارس بخريجى كليات التربية والآداب ودار العلوم والأزهر، كما أن دور التوجيه الفنى نمطى وأداءه شكلى وتوجيهاته عامة.

ومن جهة أخرى قامت الوزارة بإدخال اللغات الإيطالية والألمانية والأسبانية وغيره بجانب اللغة الإنجليزية والفرنسية. ولكن دون إعداد معلمى هذه المواد إعداداً مهنياً وعلمياً، إذ يدرس اللغة الفرنسية والإنجليزية معلمون غير متخصصين، حيث تم تكليفهم بذلك لسد العجز فقط، ويزداد الأمر خطورة فى المرحلة الابتدائية، فبعض معلمى المجالات يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية، ولم يستطع توجيه اللغة الإنجليزية من تدريب هؤلاء المعلمين، ويمكن القول إن تدريس اللغات يغلب عليه التشويه، وترتب على ذلك ارتفاع نسبة التلاميذ الملتحقين بالدروس الخصوصية، وتسهيل أساليب الغش بين التلاميذ لحل مشكلات ضعف تدريس اللغات. بالإضافة إلى صعوبة رصد فاعلية اللغات الأجنبية الأخرى، ومجمل القول أن برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى حاجة إلى إعادة النظر، وأنه يجب الاهتمام بالتدريب المستمر، ووضع ضوابط الترقية، وكذلك فإن موجهى المواد الدراسية أكثر حاجة إلى تدعيم لتنمية المعلم مهنياً وتربوياً لتزداد فاعليته.

خامساً – مؤشرات إيجابية نحو تحديث التعليم فى مصر:

يمكن القول بأنه على الرغم من النتائج السلبية التى برزت فى تقييمنا السابق للعملية التعليمية كما تجرى الآن فى المدارس المصرية، إلا أن هناك بعض المؤشرات الإيجابية، التى تدل على أننا بدأنا ندرك الطريق الصحيح لتطوير التعليم فى مصر تطويراً حقيقياً، يمثل

–فى رأينا– المحاولة الثالثة لهذا التطوير على طول مسيرة مصر الحديثة منذ عهـد محمـد على.

ويمكن رصد هذه المؤشرات وتجسيدها فيما يلى:

١. بداية الاهتمام بمراقبة جودة التعليم، أو الانتقال من الاهتمام بالكم فقط إلى الاهتمـام بالكيف أيضاً، وقد تمثل هذا فى العمل الضخم الذى يقوم به قسم التقـويم بـالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، متبنياً فكرة التقويم الشامل للمدرسة كمنظومة تشتمل على مدخلات العملية التعليمية، ابتداء من المبنى المدرسى وتوظيفه تربويا، إلى الإدارة المدرسية وحسن تصرفها فى الموارد الماليـة والبشـرية، وإشـاعتها للمناخ الديموقراطى الملائم للنمو السليم للتلاميذ من ناحية، وترسيخ روح الفريـق بين العاملين فى المدرسة من ناحية أخرى، إلـى المعلـم ومحاولـة إعـادة دوره الأساسى فى العملية التعليمية بالمدرسة، ليس فقط فى العمل داخـل الفصـل، بـل أيضاً فى الأنشطة التربوية التى لا تنجح فى تنمية شخصية التلاميذ ما لم يشـارك فيها المعلمون بشكل فعال، ثم يأتى أخيراً دور تقويم مخرجات العملية التعليمية كما تظهر فيما يتحقق من تنمية عقلية وعلمية لشخصية التلاميذ عن طريـق المنـاهج الدراسية، ومن تنمية المهارات عن طريق سائر الأنشطة.

٢. تركيز الاهتمام على التعليم الأساسى، والتفكير فى إعادة السنة السادسة من الحلقـة الأولى فيه (التعليم الابتدائى)، أو إضافة سنة إلى التعليم الإعدادى، مـع الاهتمـام بالحد من كثافة الفصول الدراسية فيه، عن طريق إنشاء المزيد من المـدارس. لأن إهمال ذلك يجعل التعليم الابتدائى تعليماً شكلياً ليس له أى فعالية، بل يجعلـه أحـد منابع الأمية.

   إن تشجيع إنشاء المزيد من مدارس الفصل الواحـد عـن طريـق وزارة التربيـة والتعليم، أو مدارس المجتمع عن طريق الجهـود التطوعيـة، أو بمسـاعدة هيئـة اليونيسيف، ليمثل أحد هذه المحاولات التى تهدف لإزالة التحيز ضد الإناث، وخلق فرص لتعليمهن فى المناطق النائية المحرومة من الخدمات التعليمية وبخاصة فـى صعيد مصر.

٣. ومن المؤشرات الإيجابية لتحسين نوعية التعليم الابتدائى، إضـافة لغـة أجنبيـة إلـى

مقررات السنة الرابعة الابتدائية، حيث من المتوقع أن يدرسها التلاميذ لمدة عـامين أو ثلاثة (فى حالة إعادة السنة السادسة)، وبذلك نوفر لهـم قاعـدة أساسـية لاسـتكمال دراستها على نحو أفضل فى المدرستين الإعدادية والثانوية، مع ملاحظة ضـرورة ألا يتعارض هذا مع الاهتمام باللغة العربية كلغـة قوميـة، كمـا يحـدث فـى مـدارس وحضانات اللغات فى التعليم الخاص. وهذه الإضافة الجديدة للغـة الأجنبيـة تتطلـب اهتماماً أكبر بإعداد المعلمين لهذه المهمة وبالكتب والوسائل التعليمية الملائمة لذلك.

٤. الاهتمام بعلوم المستقبل وتكنولوجيا عصر المعلومات، فلقد أصبح الاهتمام بإدخـال التكنولوجيا والعلوم الحديثة أمراً أساسياً، لابد من الاستجابة له، بتحديث منظومـة التعليم فى مصر، بحيث تستجيب للتحديات المعاصـرة، وتتجـاوز الهـوة التـى أصبحت تفصلنا عن البلاد المتقدمة، وترفع من مستوى جودة التعليم حتى نسـتطيع أن ننافس به فى سوق العمل، على المستوى الإقليمـى والعـالمى. ومـن العلـوم الحديثة التى لابد من التركيز عليها الهندسة الوراثية وعلوم الحاسب الآلى كالـذكاء الصناعى والرياضيات المرتبطة بها.

وكذلك تتجه الوزارة إلى الاهتمام بالكمبيوتر أو الحاسب الآلى فى مجـال التعلـيم، ليس كمادة دراسية فقط، بل كوسيلة تعليمية، إذ تسعى إلى تعميم الوعى بالحاسـب وأهميته فى مجال التنمية التى تعتمد على تنمية القدرة الذهنية تمشـياً مـع ثـورة المعلومات والبرمجيات. ولتنمية مهارات التعامل فى مجال البرمجيات لابد لنا مـن إدخال الحاسب فى جميع مراحل التعليم العام والفنى على السواء، كمـا لابـد مـن إدخاله فى مجال الإدارة، لخدمة التعليم وتيسير العمليات الإدارية فيه. ولذلك سـعت الوزارة نحو تحقيق هدف نشر الحاسب الآلـى فـى جميـع المـدارس والإدارات تدريجياً من خلال الخطة التالية:

أ. تغطية جميع المدارس الثانوية الرسمية بمعامل الكمبيوتر التى وصـلت إلـى ١٥٠٠ معمل حتى الأن، تشتمل على ١٦٥٠٠ جهاز كمبيوتر، حيـث يوجـد ببعض المدارس الكبيرة ثلاثة معامل. كما زودت المدارس الثانويـة التجاريـة بالكامل بعدد ٥٠٠ معمل تشتمل على ٧٥٠٠ جهاز، وبلغت تكلفة ذلـك مائـة مليون جنيه.

ب. فى مجال الكوادر البشرية الخاصة بالحاسب، تم تعيين وتدريب ٣٧٠٠ مدرس حاسب آلى متفرغ، و١٧٠٠ أمين معمل حاسب. ويتم إرسال بعثات سنوية إلى فرنسا للعاملين بالإدارة لمدة عام طبقاً لاتفاقية التعاون معها. كما تم محو أمية ٢٠٠ ألف طالب بالثانوى العام والتجارى فى مجال الكمبيوتر. كذلك تم البدء فى تدريب الطلاب لتنفيذ مشروع Globe المخصص لاتصال طلبة المدارس المصرية بأقرانهم من طلبة المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول العالم الأخرى، عن طريق الشبكة القومية الرئيسية باستخدام الكمبيوتر لتبادل المعلومات البيئية بين الطلبة.

جـ. فى مجال المناهج، تم إعداد خطة لتطوير مناهج مادة الكمبيوتر فى التعليم الثانوى العام، وإضافتها إلى المواد الأساسية، كما تم إعداد كتاب تعليم تجارى جديد فى مجال الكمبيوتر.

د. وضع خطة التطوير التكنولوجى لتحقيق التعليم الإيجابى:

أنشأ وزير التعليم مركزاً للتطوير التكنولوجى للتعليم تنحصر أنشطته فيما يلى:

- إنشاء معامل حاسبات تعرض برامج الوسائط المتعددة Multimedia فى ١٠٠٠ مدرسة، من الروضة حتى الثانوى، موزعة على جميع أنحاء الجمهورية. وذلك لتيسير التعليم الذاتى، باستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية تشتمل على أجهزة عرض مكبرة على شاشة حائط، وأجهزة تليفزيون وفيديو، وأجهزة أقراص ليزر تليفزيونية تفاعلية CDI.
- تحقيق التكامل بين المعامل العلمية، بواسطة معامل العلوم المتطورة التى تركز على تكامل العلوم مع بعضها البعض .Integrated Lab، حيث يستخدم الحاسب كوسيلة قياس واستنتاج للقوانين، كما يمكن عن طريقها إجراء التجارب الذرية والفلكية وغيرها، عن طريق المحاكاة Simulation. وقد بدأ تعميم هذه المعامل فى مشروع الألف مدرسة (٤٠٠ ثانوى، ٢٠٠ إعدادى، ٢٠٠ ابتدائى، ٢٠٠ روضة)، موزعة على جميع أنحاء الجمهورية.
- وستبدأ الوزارة فى تعميم تجربة إدخال المعامل المتطورة والوسائط

المتعددة، وإيصال المدارس بشبكة المعلومات العالميـــة (الانترنـــت) فـــى عشرة آلاف مدرسة، على امتداد مصر كلها، بواقع ٢٠٠٠ مدرسة سنوياً، سيتم الانتهاء من الدفعة الأولى منها بنهاية العـــام الدراســـى ١٩٩٦/٩٥، وذلك لتنمية القدرة على التعلم الـــذاتى واكتســـاب مهـــارة البحـــث عـــن المعلومات.

- إنتاج وسائل تعليمية متطورة بالتعاون مع الإدارة العامة للوسائل التعليميـــة من خلال خطة متكاملة تهدف إلى: إنتـــاج أقـــراص ليـــزر CD للمـــواد الدراسية كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحيـــاء واللغـــة الإنجليزيـــة والتاريخ والجغرافيا، للمدارس الثانوية والإعدادية.
- كما تقوم الإدارة العامة للوسائل التعليمية بإنتاج عدد من شـــرائط الفيـــديو الإثرائية، عن النواحى العملية فى الكيمياء وتطبيقاتها فى الحياة وربطهـــا بالصناعة. كذلك تقدم برامج عن الأحياء والهندســـة الوراثيـــة والأنشـــطة الرياضية والفنية، وتنتج شرائط "علم نفسك" لمراجعـــة الثانويـــة العامـــة. وتقوم الإدارة بتنظيم دورات تدريبية للعاملين بها، لاستيعاب التكنولوجيـــا الحديثة فى هذا المجال، كإنتاج الرسوم المتحركـــة والرســـوم بالحاســـب والمونتاج بأحدث الأجهزة. كذلك تنتج الإدارة الشرائط الصوتية، وخاصـــة فى مجال اللغات: عربى، إنجليزى، فرنسى، ولمراجعة بعض المواد مثـــل التاريخ والتربية الموسيقية وبرامج التربية الخاصة.
- هذا بالإضافة إلى تطوير إنتاج الوسائل التعليمية التقليديـــة، مـــن رســـوم وشفافيات وشرائح ملونة وأفلام ثابتة ونمـــاذج وعينـــات ميكروســـكوبية وعينات بيولوجية، ونماذج تركيبية للأطفال، ونماذج مجسمة بارزة للتربية الخاصة. كما يقوم مركز التطوير التكنولوجى بالتعـــاون والتنســـيق مـــع الأجهزة والجهات المعنية بالوزارة بالمرور على المدارس التى يتم تركيب المعامل فيها والمتابعة المستمرة لها، وإجراء الصيانة اللازمة.
- التدريب: نظراً لأن التدريب يمثل أهم العناصر فى تطوير التعليم، فلابـــد من تدريب المعلمين لأن التكنولوجيا – مهما كانت متقدمـــة– لا يمكـــن أن

تلغى دور المعلم، ويتم التدريب فى عدة مجـالات: فالتـدريب المركـزى يشمل المعلمين بالإضافة إلى الموجهين ومديرى المدارس وكبار الإداريين فى المديريات التعليمية، ويعقد علـى شـكل دورات مركزيـة بالقـاهرة، ويهدف لنشر التوعية اللازمة لمشروع التطوير التكنولوجى.

أما المجال الثانى فهو التدريب عن بعد، عن طريق تطوير مراكـز التـدريب الإقليمية، ويستعان بشرائط فيديو عن تدريب المعلم، وبث البـرامج عـن طريـق الحاسبات. وفى سبيل ذلك يتم التشـارك فـى الشاشـات فـى شـبكة الكمبيـوتر Networks، وتبادل الملفات، بعد ضم المدارس التى تم ربطها بشبكة الانترنـت، كما يمكن عمل اجتماعات عن بعد بالفيديو باستخدام الحاسب، وبالاسـتعانة بشـبكة الألياف الضوئية التى يتم إنشاؤها بالتعاون والتنسيق مع الهيئة القومية للاتصـالات السلكية واللاسلكية. وبذلك يمكن ربط مراكز التدريب الإقليمية الستة ببعضها، ومع ديوان عام الوزارة والإدارة العامة للوسائل التعليمية.

والمجال الثالث للتدريب يتم من خلال كليات التربية بعد تطويرها، لكى تسـهم فى تطوير المعلم من المنبع، بعد أن قامت المجالات السابقة بتدريبه أثناء الخدمة.

٥. خلق البيئات التعليمية غير النمطية: حيث يتم تنفيذ عدد مـن المشـروعات التـى تهدف إلى خلق مناخ تعليمى غير نمطى يتخطى القالب التقليدى للمنهج الدراسـى البحت. وتهدف هذه المشروعات لجعـل المدرسـة نقطـة جـذب Educational Resort.

من هذه المشروعات نوادى العلوم، والمركز التعليمـى الاستكشـافى للعلـوم والتكنولوجيا، الذى يركز على الإنسان وعلاقته بالكون من حولهن وما يؤدى إليـه هذا التفاعل من اكتشافات علمية واستحداثات تكنولوجية. وقوافل التكنولوجيا التـى أنشئت على غراره بشكل مصغر فى عربات متنقلة تنشـر التكنولوجيـا والتفكيـر العلمى فى الكفور والنجوع النائية، بالإضافة إلى متاحف الحضـارة التـى تهـدف لنشر الوعى المتحفى بالمدارس. ويتم نشر متاحف مجهزة بآثار مقلدة، ومصـحوبة ببرامج بالأوساط المتعددة، تشرح القيمة الأثرية لكل أثر، وتربطه بالحقبة التاريخية له. يضاف إلى ذلك نموذج مدرسة الغد (المجمع التعليمى لعلوم المستقبل)، لتوضح

ما يجب أن يكون عليه التعليم فى القرن الحادى والعشرين، حيــث يــتم تزويــدها بالمعامل الحديثة فى الكيمياء والفيزياء وعلوم المستقبل، بما فيها من هندسة وراثيــة واتصالات ومحطة استقبال الأقمار الصناعية للاستشعار عن بعد ومعامل الفضـــاء. ويتم إنشاؤها بالتعاون بين مركز التطوير التكنولوجى وقطاع التعليم العام وتمويلهــا بمساهمة من صندوق التعليم الخاص[٣].

هوامش الدراسة

(١) راجع التوصية رقم ٢٨ فى: مشروع مبارك القومى: إنجازات التعليم فـــى ٤ ســـنوات، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر ١٩٩٥، ص٤٨.

(٢) المصدر السابق، ص٦٣.

(٣) المصدر السابق، ص ص٦٤ – ٧٤.

٣. تطور الرؤى الحاكمة للتعليم العالى فى مصر*

المستشار طارق البشرى

موضوع ورقتى هو: تطور الرؤى الحاكمة للتعليم العالى فى مصر، وأقصــر حــديثى على ملاحظات، أو ملامح عامة تدور حول هذا الموضوع، خصوصاً أن المــؤتمر يقتصــر على التعليم العالي. وكنت أود أن يتناول المؤتمر فترة التعليم السابق على التعليم العالي، لأنه هو الممهد والمؤسس لهذا النوع من التعليم؛ فالتعليم العالى يحتاج إلى تعليم ثانوى يمهد لــه، وتعليم ابتدائى يؤسس له، وكانت تجربتنا هكذا منذ عهد محمد على.

يقوم التعليم بمهمتين: الأولى هى التثقيف العام للمواطن الذى يعبر عن ثقافــة الجماعــة الراهنة والمرجوة، من حيث تأكيد الثوابت وتطوير المتغيرات. والمهمة الثانية، هــى التأكيــد على العلوم والفنون التى تتعلق بنشاط الإنسان فى تعاملــه مــع الطبيعــة، ومــع العلاقــات الاجتماعية، وهوما يمكن أن نسميه "علوم الصناعة وفنونها"، وهى التى تنحدر منهــا المهــن المختلفة. تقدم هذه الورقة البحثية ملاحظات حول مراحل أربع، تطــورت خلالهــا الــرؤى الحاكمة للتعليم العالى فى مصر، وهذه المراحل هى: المرحلة الأولى، مرحلة محمــد علــى وكانت فى بداية القرن التاسع عشر، المرحلة الثانية فى نهايات القرن التاسع عشر والمرحلــة الثالثة هى مرحلة بدايات القرن العشرين والمرحلة الرابعة وتتناول الفترة الراهنة.

المرحلة الأولى:

وكانت فى بداية القرن التاسع عشر، وكان ذلك فى عهد محمد على، واتصور أن النظام التعليمى فيها قد ارتبط بالمشروع الاقتصادى والسياسى النهضوى لمحمــد علــى فــى ذلــك الوقت. لقد كان محمد على فى حاجة إلى جيش قوى، وبالتالى كان الاحتيــاج إلــى العلــوم المتعلقة بالأسلحة والجيش، وإلى المصانع، وإلى الخدمات، فنشأ علم الطب وعلــم الهندســة والعلوم العسكرية المختلفة، وكان عليه تمويل هذه الصناعات والخدمات، فنشــأت دراســات الزراعة والعلوم الزراعية والري، وكان احتياجه لهذه التخصصات الرفيعة علــى المســتوى الحديث، يقتضى إعداد طلبته لهذا الأمر، فأنشأ المدارس التجهيزية، وأنشأ مدارس المبتــديان،

---

* نص تفريغ الكلمة بعد تحريرها.

لكى تعد الطلبة لهذا النوع من أنواع التعليم الحديث. وهذا كله كان يتعلق بما نسـميه علـوم الصنائع وفنونها.

أما التعليم باعتباره تثقيفا عاما للمواطن فى جماعته الوطنية، فكان مهمة الأزهر والتـى يقوم بها بطريقته التقليدية، وبأساتذته التقليديين، وبأساليبه التى كانـت معروفـة مـن قبـل. وبالتالى فمهمة التعليم استمرت كما هى من الناحية التثقيفية، أما من الناحيـة الحديثـة، فقـد أنشئت المدارس الحديثة لهذا الغرض، ويمكن القول أن التعليم الجامعى هو تعليم تخصصـى فى الأساس وأن التعليم السابق على التعليم الجامعى هو نمط يجمع بـين المهمتـين؛ مهمـة الإعداد للتعليم التخصصي، ومهمة التربية التثقيفية أيضاً، وهنا نجد هذه المزاوجة التى حدثت فى نظام محمد على، وذلك إذا تابعنا مناهج التعليم فى المدارس الثانوية ومدارس المبتـديان، ففى مدارس المبتديان، نجد -مثلاً- أنه كان يتم تعليم علوم حديثة؛ تشمل الجغرافيا والتـاريخ والحساب، بالإضافة إلى علوم القرآن وشرحه وعلوم اللغة، ولذلك لا يمكن القول أن مـدارس محمد على، قد نشأت بشكل علماني، لأن مدارس المبتديان والمدارس التجهيزية، كان نصيب الدراسات التثقيفية الفكرية الدينية فيها نصيباً جد كبير، يصل إلى ثلثى المنهج فـى مـدارس المبتديان، ويصل إلى نصف المنهج فى المدارس الثانوية التجهيزية، ويقول الـدكتور أحمـد عزت عبد الكريم فى هذا الأمر عن صلة الأزهر بمدارس محمد علـى " لا شـك أن كتـب الأزهر، ورجال الأزهر، وتلاميذ الأزهر، كان لهم أكبر الأثر فى بـث روح الأزهـر فـى مدارس محمد على، وعلى الرغم من كثرة ما قيل عن تنظيم المدارس طبقاً للـنظم الحديثـة، فإنها لم تقترب من تلك النظم إلا من حيث الشكل، اما روحها فقد اقتبسته من الأزهر، وعلـى الرغم مما يشاع عن التعليم فى عهد محمد على، من أنه كان دراسـة علمانيـة -والـدكتور عزت عبد الكريم هو دليلنا فى هذا الأمر- إلا أن الدراسة كانت مزاوجة مـا بـين التثقيـف الدينى والتقليدى بوجه عام، والعلوم الحديثة بالشكل المعروف لدينا. **ولذلك نجـد أن تجربـة محمد على تتميز بالخصائص الآتية:**

١. الجمع بين التثقيف والروح الأزهرية وبين التعليم المهنى الحديث. إن مدارسه قـد جمعت ما بين علوم الدين، وما نسميه الآن بالعلوم العقلانيـة الحديثـة، والعلـوم التجريبية الحديثة. وأقصد بالعلوم العقلانية الحديثة الرياضة والجبر والهندسة، وكل هذه العلوم العقلانية، التى أخذت من فكر الغرب بما تطور إليه فى هـذا الوقـت.

وأقصد بالعلوم التجريبية الحديثة العلوم المتعلقة بالفيزياء والكيمياء، وكانت كل هذه العلوم موجودة فى هذه المدارس التى جمعت بين المنهجين. وقد أشار كلود بك فى كتابه "لمحة إلى مصر"، إلى موضوع أن الفكر الدينى استصعب تشريح الجثث فى كليات الطب، أما الدراسة التى استخرجها قريباً الدكتور خالد فهمي، فقد ذكرت أنه لم تحدث أية مشاكل فى عهد محمد على حول تشريح الجثث من الناحية الدينية، بل لقد اعتبروها من العلوم التى تؤدى إلى تحقيق الفوائد للمجتمع ككل، وكانت المشكلة تتعلق بتعرض الجثث للفساد، وذلك لبقائها لفترات طويلة دون دفنها، لأنه لم يكن هناك ثلاجات للحفظ فى تلك الفترة، وكانت المشكلة عملية بالأساس ولم تكن مشكلة فكرية، وبالتالى فهذا الجمع بين التثقيف الدينى والتثقيف الحداثى -حسب ما نقول- لم يكن يشكل أية مشكلة فى مدارس محمد على.

٢. ارتباط الدين بعلوم الدنيا فى هذه التجربة.

٣. ارتباط التعليم بالمشروع النهضوى السياسى الاقتصادى لمحمد على، وكان الارتباط يصل إلى مرحلة التمازج فى هذا الوقت، وهذا التكامل الذى حدث فى ذلك الوقت البعيد جداً ما أحرانا أن نتعلم منه اليوم. الترابط بين علوم الدين وعلوم الدنيا، وبين النظام التعليمى وواقع المشروع النهضوي، ذلك ما نرجو أن تجتمع عليه جماعتنا فى يوم ما.

المرحلة الثانية:

وجاءت بعد انكسار مشروع محمد على السياسي، مما أدى إلى انكسار المشروع التعليمى الذى كان مرتبطا به ارتباط مصير وارتباط قرار. وقد أعيد تشكيل مصر بحيث أصبحت دولة لا تطمح فى أن يكون لها دور مستقل، بل أعيد تشكيلها لأن تكون خادمة للتجارة العالمية، التى تشرف عليها القوى العالمية المسيطرة فى أوروبا، وأصبحت مصر تعامل باعتبارها طريقا للتجارة العالمية، وباعتبارها موقعا استراتيجيا للسيطرة على البلاد الأخرى، أى أنها خدّمت لصالح النظام الغربى فى هذا الوقت منذ ١٨٤٠ حتى ١٨٨٢. وفى هذه الفترة أغلق كثير من المدارس، وما بقى هو أسلوب محمد على فى المزج ما بين علوم الدين وعلوم الدنيا، بحيث إنه وفى عام ١٨٧٢، عندما تم تشكيل مدرسة دار العلوم، كانت عبارة عن مدرسة حديثة للجمع بين العلمين، فقد كانت تدرس علوم القرآن والسنة، وفى نفس

الوقت كانت تدرس علوم الفيزياء والطبيعة والكيمياء.

وعندما تم إنشاء مدرسة القضاء الشرعى سنة ١٨٠٧، كانت مناهجها هى دراسة علـوم الطبيعية، وعندما صدر قانون الأزهر سنة ١٩١١، وكان أول قانون يصدر ليـنظم الأزهـر تنظيما شاملا فى هذا الوقت، تضمن ذلك أيضاً علوم خصائص الأشـياء أو علـوم الطبيعـة والكيمياء، وبقيت لهذه التجربة أذيال موجودة فى المدارس، ولكن عنـدما احتلـت بريطانيـا مصر، واقتربت مصر من نظام التخديم على النظام العالمى الـذى كـان موجـودا حينئـذ وهوالنظام الخادم للنظام الأوروبى فى ذلك الوقت، بدأ النظام التعليمى لدينا يختلـف اختلافـا كاملا عن عهد محمد على، وما حدث هو انفصال علوم الدين عن علوم الـدنيا، وأصـبحت فكرة الجمع بينهما غير قائمة، وأصبح التفريق بينهما هو الأمر القائم، وتم توجيه البعثات فـى مجال العلوم الإنسانية على الطراز الغربي، وليس على طـراز الطبيعـة اللازمـة لنهضـة المجتمع المصري، فكان هذا نوعا من أنواع الإحلال للنظام الثقافى المصرى الـديني، ولـم يكن ذلك لحساب تنمية الوعى بالعلوم التجريبية أو العقلية الحديثة إنمـا كـان هـذا بهـدف الاقتراب من العلوم الإنسانية المأخوذة عن الغرب. ونجد هذا أيضاً فى المدرسة التى نشـأت عام ١٨٦٨؛ مدرسة الإدارة والألسن، وهى مدرسة عليا كانت مدرسة قانون فـى الأسـاس، ولم نكن نحتاج الغرب كثيراً فى هذا الأمر، حيث أن لدينا الشريعة الاسلامية التـى تحكمنـا، وقد نشأت هذه المدرسة لتعليم القانون المدنى ونظم المحاكم التى لدينا فيها الكثير من الخبرة، كانت هذه المدرسة تقوم فقط بعملية إحلال نظام قانونى بنظام قانونى آخر، وأصـبحت بعـد ذلك هى مدرسة الحقوق الخديوية. وعندما ننظر لمناهج هذه المدرسة نجد أنها كانـت تقـوم بتدريس القانون المدني، ونحن بالفعل لدينا القانون المدني، وكانت تدرس القـانون الجنـائي، ونحن لدينا أيضاً القانون الجنائي، لكنها كانت تحل بمرجعيتنا مرجعية أخرى، وكانت تـدرس نظم المحاكم، ونحن بالفعل لدينا نظم لمحاكم يمكن لنا أن نطورها، ولكننا لسنا فى حاجة إلـى إحلالها. إنما فروع القانون التى كنا فى حاجة ماسة إليها لم تقـم بتدريسـها؛ مثـل النظـام الدستوري، نظام القانون الإداري، الإدارة المالية أو المالية العامة، فهذه العلوم التى كنا نشعر بضعف شديد فيها فى تراثنا القائم كنا نحتاج إلى خبرة الغرب فيها علوماً وفنوناً، ومع ذلـك لم تكن تدرس هذه العلوم، لكن كان يتم تدريس ما لدينا أصلاً مـن علـوم للإحـلال ولـيس للتطوير، فالغرض كان غرضا إحلاليا وليس غرضا تطويريا تجديديا.

ومع الاحتلال اختلفت الوظائف التعليمية، وأصبح التعليم مرتبطاً بفكرة التوظيف بالحكومة والمجالات الإدارية وليس ضرورياً أن يرتبط التعليم بالوظيفة التى تؤدى فى المجتمع، إنما المشكلة كانت فى ماهية هذه الوظيفة، فهل هى وظيفة تحديثية وتجديدية فى المجتمع، أم هى مجرد وظيفة إدارية لنفع الحكم الأجنبى فى بلادنا، والوضع الأخير كان هو الذى حدث.

وتجدر الإشارة إلى أنه فى عهد محمد على، كان يتم تعريب وترجمة كثير من الكتب الفنية فى العلوم المختلفة، وقد تم ترجمة مئات الكتب فى هذا المجال، أما فى فترة الاحتلال فقد بدأ التعليم يتم باللغة الإنجليزية أكثر منه باللغة العربية أو بالتعريب.

المرحلة الثالثة:

كانت هذه المرحلة فى فترة الاستقلال، ويمكن القول أن الجيل الذى نشأ فى مدرسة المعلمين العليا، فى أواسط العقد الثانى من القرن العشرين، كان هو الذى حمل عبء هذه المدرسة، وهوالجيل الذى خرج منه إسماعيل القباني، وفريد أبوحديد، وعبد السلام الكرداني، والمجموعات التى سيطرت بعد ذلك والتى قادت وزارة المعارف العمومية فى الأربعينيات والخمسينيات فى هذا الوقت، فهؤلاء هم الذين مزجوا روح ثورة ١٩١٩ بالتعليم فى المجالات المختلفة.

وأود الإشارة إلى ملاحظة أساسية، فيما يتعلق بمسألة التعريب، وهى تلك الدراسة المهمة التى قام بها مركز دراسات الوحدة العربية سنة ١٩٨٢، وهى ندوة عن التعريب فى البلاد العربية، ومن الواضح أن هذه البلاد عندما استقلت كان التعليم فيها كله باللغة العربية فى الأساس إلا المدارس العليا والجامعات الفنية كالطب والهندسة والعلوم، فقد كانت الدراسة فيها باللغة الإنجليزية، ولقد ترتب على هذا الوجود الإنجليزى فى هذا المستوى التعليمى " نجلزة " التعليم فى الثانوية والابتدائية، حتى تمهد لهذه الكليات ذات المستوى الرفيع، وأصبحت فكرة التعريب منتكسة فى فترة استقلالنا، فى وقت كان ينتظر أن تتقدم فيه. واستمرت معنا هذه الانتكاسة حتى اليوم، ووصل بنا الأمر إلى إنشاء كليات للحقوق والتجارة باللغة الإنجليزية والفرنسية، وذلك فى **المرحلة الرابعة** لتطور الرؤى حول التعليم العالى. وأتذكر أنه فى عام ١٩١٢، احتفل احتفالاً كبيراً بترجمة أول كتاب اقتصادى للعربية، وهذا يوضح إلى أى حد كانت قضية التعريب مهمة، ونحن اليوم ننتكس فى التعليم الجامعى وفى

الكليات التى كانت تعلم اللغة العربية.

أختم بأمر مهم مقتبس من الدكتور حامد عمار فى تعليقــه علـــى المــؤتمرات القوميـــة للتعليم، حيث قال أن مشكلتنا فى التعليم اليوم هى الجدية والانضباط، وقد فزعت من قولـــه، وكان يقصد الغش والدروس الخصوصية، وعدم انضباط الطلبة فى المدارس، وعدم اهتمـــام المدرسين بالتدريس. وهذه هى المشكلة الأساسية بالنسبة لنا اليــوم وليســت النظريـــات، أو الرؤى التعليمية ذات المستوى الرفيع، فمشكلتنا اليوم هـــى فـــى البنيـــة الأساســـية النفســـية والوجدانية التى تكّون الجدية فى التعليم، فهذه مشكلة تعبر عن ظاهرة التفكك فى المجتمع فما كان مرتبطاً ومتماسكاً أصبح متفككا وهذا نجده فى صناعة القطاع العام، وفى التعليم، وفـــى الزراعة. علينا مقاومة التفكك.

٤. التعليم العالي في مصر الحديثة
بين المدارس العليا والجامعات الحديثة

د. يونان لبيب رزق

في تقديرنا أن آفة من أهم الآفات التي أصابت الجامعات الحديثة في مصر، أنها نشأت من المدارس العليا التي كانت قائمة قبل عام ١٩٠٨، ونبدأ القصة من أولها.

لم تعرف مصر النشأة الطبيعية للتعليم الجامعي كما حدث مع فجر العصور الوسطى في أوربا، والتي جاءت بمبادرة من أهالي الإمارات الإيطالية، وكانوا أكثر اختلاطا بالعرب، حين أنشئوا في أوربا جامعات على الشكل الذي كان معروفا بالأندلس وقتئذ، والتي أخذت في الانتشار، حتى أنه لم ينتصف القرن الرابع عشر، إلا وكانت موجودة في روما ومونبلييه وباريس وأكسفورد وكمبردج وغيرها.

ولما كانت تلك الجامعات قد نشأت في الأصل للتعليم الديني، شأنها في ذلك شأن الأزهر، فقد غلب عليها لباس القساوسة، غير أنه مع عصر النهضة وقيام حركة الإصلاح الديني والاهتمام بالعلوم الطبيعية، أخذت تلك الجامعات في التحول التدريجي استجابة منها لتلك المتغيرات، وحسمت القضية تماما مع قيام الثورة العقلانية Rationalism في القرن الثامن عشر، ومن المفارقات ذات الدلالة أنه بينما احتفظت تلك الجامعات بتقاليدها وأبنيتها القديمة، غير أنها لاحقت التطورات الاجتماعية والفكرية، ثم تولت قيادتها.

في مصر، صور البعض أن نفس حركة التطور التي عرفتها الجامعات في أوربا كادت تلحق بالأزهر، مستدلين على ذلك ببعض الإرهاصات التي عرفتها الجامعة المصرية الإسلامية العريقة خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر، منها رفض الأسلوب الشائع القائم على "النقل لا العقل"، ورصدوا بعض المنادين بذلك؛ الشيخ حسن البدري الذي اشتهر بمحاربة الخدع والخرافات، الشيخ محمد المرعشي الذي وضع رسالة في "ترتيب العلوم" دعا فيها إلى الاتجاه لدراسة العلوم الطبيعية، الشيخ أحمد الملوي الذي أعمل منهج النقد في شرحه "للسمرقندية في علم البلاغة".

ويؤكد هؤلاء، أن تلك الحركة كادت تؤتي ثمارها قبيل قدوم الحملة الفرنسية وتولي محمد علي باشوية البلاد، واستدلوا على ذلك بظهور جماعة من العلماء المعنيين بالعلوم

الطبيعية بشكل مباشر، على رأسهم الشيخ حسن الجبرتي، والد المؤرخ المشهور عبد الرحمن الجبرتي، وكان صاحب مدرسة في علم الفلك، والشيخ أحمد بن سلامة الذي قاد ثورة علـــى الاكتفاء بقراءة الشروح والحواشي، والشيخ محمد الصبان الذي عني بقــراءة المخطوطــات القديمة، مقلدا في ذلك دعاة الحركة الإنسانية Humanists في عصر النهضـــة فـــي أوربـــا، وأخيرا الشيخ حسن العطار الذي عاصر فترة الحملة الفرنسية وسني عهد محمد علي الأولى، ونقل عنه قوله: "إن بلادنا لا بد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها".

ويرى أصحاب هذا الرأي أن ما أجهض استكمال التجربة المصرية على النحــو الــذي عرفته أوربا، كان مجيء الحملة الفرنسية وما استتبعها من أحداث جسام، انتهت إلـــى تـــولي محمد علي باشا سدة الحكم في مصر، ثم ما تبع ذلك من تخلصه من عناصر النظام القــديم؛ العسكرية ممثلة في المماليك، الاجتماعية ممثلة في الملتزمين، هذا فضلا عن تخلصـــه مـــن الدور السياسي الذي كان يؤديه علماء الأزهر.

ويبدو أن الباشا مؤسس الدولة الحديثة في مصر في تخلصه من الأخيرين، وفـــي عـــدم تمكنه من التخلص من المؤسسة التي يشكلونها، قد رأى أن ينحـــيهم جانبـــا مـــن مشـــروعه التحديثي، فأقام نظاما تعليميا إلى جوار النظام التعليمي الديني الذي كان ســـائدا مـــن قبـــل، والأزهر على قمته، وعرفت مصر منذئذ ازدواجية التعليم، الديني والمدني جنبا إلى جنـــب، وهو ما كانت قد نجحت أوربا في التخلص منه نتيجة لحركة التطور التي انعكست على تعليم العصور الوسطى.

وعرفت مصر بعدئذ التعليم الحكومي، المدارس الابتدائية، بعدها المـــدارس التجهيزيـــة، والتي كانت تؤهل للمدارس العليا، مدرسة الطب التي بدأت في أبو زعبل عـــام ١٨٢٧، ثـــم انتقلت بعدئذ إلى قصر العيني، مدرسة المهندسخانة في بولاق سنة ١٨٣٤، مدرســـة الألســـن بالأزبكية سنة ١٨٣٩، هذا بالإضافة إلى المدارس العسكرية.

وعلى الرغم من أن تلك المدارس كانت قائمة على العلوم المدنيـــة بالأســـاس، إلا أنهـــا نشأت لخدمة الجيش، الذي كان ركيزة الدولة الحديثة التي أسسها الباشا، الأمر الـــذي نتبينـــه من تبعيتها "لديوان الجهادية"، ومن تدريب طلابها على الحياة العسكرية، ثم إلى عملهـــم فـــي صفوف الجيش بعد تخرجهم وبرتب عسكرية.

وقد استتبع نشأة المدارس العليا في حضن الحكومة، على عكس ما جرى به الحال فـــي

أوربا حيث قامت على أكتاف المجتمع المدني، وما استتبع ذلك من توظيف خريجيها في إداراتها، أن اقترن التعليم العالي منذ ذلك الوقت الطويل بالتوظف في الإدارات الحكومية.

ومع ما شهده عصر إسماعيل من إسقاط الثوب العسكري عن بعض هذه المدارس، الطب والمهندسخانة، فقد ظلت الدولة تلحق خريجيها بالعمل الحكومي، أكثر من ذلك فإن المدارس العليا الجديدة التي أقامها هذا الخديوى الشهير، مثل الإدارة والألسن التي تحولت فيما بعد لتصبح مدرسة الحقوق الخديوية، ومدرسة دار العلوم، قد سارت على نفس النهج من حيث مسئولية الحكومة عن تعيين خريجيها.

نتج عن ذلك أن غلب على هذا النوع من المدارس الطابع التلقيني، ولم يظهر فرق كبير بينها وبين التعليم الديني الذي كان سائدا من قبل من حيث حرية الفكر والاستقلالية.. كل الفرق كان في تلقي طلابها للتعليم المدني، وفي التزام الحكومة بتوظيف خريجيها.

واستمر الحال على ما هو عليه خلال النهضة التعليمية التي عرفها عهد الخديوي إسماعيل باشا، فعلى الرغم من أن الحكومة عملت على تشجيع خريجي مدرسة الطب على الاشتغال كأطباء أحرار، إلى حد إعفائهم من الضرائب، غير أن شدة حاجة الحكومة لهؤلاء من جهة، وضعف الحافز الشخصي للعمل الحر من جهة أخرى، أبقى هؤلاء أسرى للوظيفة الحكومية.

نفس الحال انطبق على مدرسة الحقوق الخديوية، التي كانت تخرج كل عام عددا يبعث بعضهم لاستكمال دراسته في إكس . أن . بروفانس فرنسا، ويعين البعض الآخر في مجالس التجارة والجمارك ودواوين المالية والداخلية والخارجية، ولم يكونوا يشتغلون بالمحاماة، حيث لم تتطلب تلك المهنة الحصول على إجازة في القانون إلا في عام ١٨٩٣، وإن كانت قد سمحت لمن كانوا يمارسون المهنة قبل ذلك على الاستمرار في أداء عملهم طالما حظوا بالسمعة الحسنة.

* * *

كل تلك الاعتبارات كانت في حسبان مجموعة الرجال الذين دعوا إلى إقامة الجامعة في مصر، والتي نشأت بمبادرات من المجتمع المدني دون مشاركة من الحكومة، الأمر الذي أدى إلى أن تعرف معه "بالجامعة الأهلية"، مما بدا خلال عملية ظهور هذه المؤسسة إلى عالم الوجود.

تمثل ذلك أولا فى الطابع العلماني الذي قرر مؤسسو الجامعة أن تسير عليه، فيما كتبت عنه الأهرام فى أكثر من مناسبة، كان من أهمها ما جاء فى عددها الصادر يوم ٢ مايو عام ١٩٠٨، تصف فيه هؤلاء بأنهم عقلاء الأمة "الذين يسعون لجعل الجامعة جامعة للعلم وجامعة لعناصرنا المتفرقة، فلا اليهودى فيها فقط ولا المسيحى فيها فقط ولا المسلم فيها مسلم فقط، بل هم على مذاهبهم وأديانهم وضمائرهم، ولكنهم كلهم إخوة لتزكية النفوس، وتعليم الأمة، وبث نور العلم والعرفان، وتوحيد روابط الإخاء، وإشراب النفوس روح العدالة والحرية والإخاء والمساواة.. تلك الروح التي جعلت أوربا سيدة الأكوان وصار الشرق لخلوه منها على ما فيه من عظمة وخير ونعمة عبدا لتلك السيدة.. وإذا تمنى القبطى أن يكون شقيق المسلم والمسلم شقيق له فبالجامعة وحدها يكونون، لأنه ليس أقوى من روابط العلم".

ولعل ذلك كان وراء الطابع القومي الذي غلب على عملية إقامة المؤسسة الجديدة، فيما بدا في المشاركة القبطية القوية فى حملة الاكتتابات مما تكشف عنه أخبار الأقاليم، خاصة تلك الواردة من الصعيد التي نختار منها لجنة الاكتتاب التي تشكلت فى قنا، والتي ضمت الأقباط جنبا الى جنب مع المسلمين بشكل ملحوظ.. أول انعقاد للجنة تم فى سراي إسكندر بك عبيد، بناء على دعوة وجهها كل من مينا بك إبراهيم رئيس المحكمة الأهلية وعبدالرحيم بك وكيلها ٠٠ الحاضرون: محمد توفيق بك أبو كلبة وإسكندر بك شدودى، مصطفى بك بهجت والخواجا مكرم عبيد، سليمان بك حمد والخواجا رزق الله جرجس، محمد بك مصطفى سر تجار والخواجا تادرس صالح، وآخرون تبرعوا جميعا للمشروع الجليل بكل الدلالات القومية لهذا التبرع.

وتمثل ثانيا فى المحاولة الواضحة من جانب القائمين على المشروع للتمييز بين المدارس العليا التي سبق وعرفتها مصر فيما أشرنا إليه، وقد رأوها الجديدة مدارس عملية "لأن الطلبة الذين يتخرجون فيها يجعلون همهم قاصرا على كسب المعيشة، وبسببها فقط يتألف منهم لفيف المحامين والأطباء والمهندسين، أما بالنسبة للجامعة فالأمر مختلف.

فهذه المؤسسة تجعل الناس "على اختلاف الطبقات وتباين المشارب، يقبلون على طلب العلم لمجرد العلم، حتى يرتقى مستوى الأمة فى أقرب وقت بارتقاء مستوى الأفراد.. فإذا ما وصلت الجامعة المصرية إلى تحقيق جزء من هذه الأمنية العظيمة، لكانت قد غرست فى البلاد غرسا زكيا نافعا"!

الجانب الثالث من اختلاف المؤسسة الجديدة عن المدارس العليا القديمة، تعلق بالـــدروس التي تقرر إلقاؤها فى الجامعة الجديدة، والتي ثار حولها جدل شديد، أول الأخبار عـــن تلـــك الدروس صدر عن اجتماع لجنة الجامعة المنعقد يوم الثلاثاء ٢٨ أبريل عام ١٩٠٨، والـــذي تقرر فيه "انتخاب أحمد بك زكى (سكرتير الجامعة) لتدريس تـــاريخ الحضـــارة الإســـلامية وآدابها، وانتخاب أحمد كمال بك (أمين دار الآثار المصرية) لتدريس تاريخ المدنيـــة القديمـــة فى بلاد مصر والشرق أيام الجاهلية، وانتخاب ثلاثة أســـاتذة مـــن أوربـــا لتـــدريس الآداب الفرنساوية والإنكليزية وتاريخ الفنون، وخصوصا ما يتعلق بآثار الإسلام ومآثره فى مصـــر وصقلية والأندلس"، الأمر الذي لم يكن معهودا في المدارس العليا الحكومية القديمة.

ومثلها مثل أية تجربة جديدة، فقد تعرضت الجامعة أو فكرتها لامتحان عصـــيب خـــلال سني عمرها الأولى، إلى الحد الذي تصور البعض معه أنها في طريقها إلى الإغـــلاق، ولـــم تكن قد جاوزت من العمر سبع سنوات (١٩١٥-١٩١٦).

وتقدم الإحصاءات في هذا الشأن حقيقة محزنة، وهي أنه بينما بدأت الجامعة بعدد مـــن الطلاب بلغ ٧٥٤، فقد تناقص هذا العدد خلال السنوات الثلاث التاليـــة بشـــكل أقـــرب إلـــى الانهيار (٤٠٣ ثم ١٢٣ وأخيرا ٧٥)، صحيح أنه قد استرد بعض أنفاســـه خـــلال العـــامين التاليين (٣٢١ ثم ٢٧٧)، غير أنها بقيت متقطعة، وظل دون مســـتوى الآمـــال التـــي كانـــت معقودة على المؤسسة الجديدة بكثير!

السبب في عدم الإقبال على الجامعة المصرية عند نشأتها، أنها قد رفعت شعار "المعرفة من أجل المعرفة ذاتها"، وهو أمر لم يكن قد تعوده المصريون مـــن مؤسســـاتهم التعليميـــة، خاصة المؤسسات المدنية التي كرست جهودها منذ أن نشأت في عصر محمد علـــي لتلبيـــة احتياجات الدولة من الموظفين، غير أن ما تجاوزت به الجامعة مدارس الدولة العليـــا، التـــي كان قد سيطر عليها البريطانيون وقتئذ، من تقديم فروع الآداب والتاريخ والفلسفة التي كانـــت غائبة عن تلك المدارس، قد أعطاها مذاقا مختلفا.

اعترف تقرير المعتمد البريطاني عن عام ١٩١١، أنه قد شهد تضاؤل الآمال المعقـــودة على المؤسسة الوليدة، وأن عديدا من طلابها قد انصرف عنها بعد أن تبين أنها لا توفر لهـــم أي مستقبل مهني، ونصح كاتب التقرير، وكان اللورد كتشنر، بأن يعاد تشكيل الجامعـــة بـــأن تصبح المدارس العليا للحقوق والطب والهندسة والزراعة، فضلا عن كلية الآداب التي نشأت

بالفعل، نواة لها تنمو حولها فيما بعد.

وكان تجاهل تقارير الأعوام التالية لشأن الجامعة المصرية أبلغ تعبير عما كان قد أصاب هذه المؤسسة من بوار، الأمر الذي دعا الصحف إلى البحث عما أسمته "القول الفصل" بشأنها !

في عدد الأهرام الصادر يوم السبت ١٩ أكتوبر عام ١٩١٥، وتحت عنوان "حول الجامعة المصرية- ضجة في الفضاء لا نعرف مهبها" كتبت الجريدة، وفي صورة قلمية معبرة، تستعرض أهم الأسباب وراء ما أخذ يواجه مشروع الجامعة من مشاكل.. قالت: "أنشئت في القاهرة هذه الجامعة وكان من الواجب أن تكون في كل عاصمة من عواصم هذا القطر جامعة مثلها (وهو ما تحقق بعد عمر طويل!) فلم يدرك الأكثرون مهمتها فظن بعضهم أنها ستحمل العلم بأكياس إلى الدور والمنازل، فتوزعه بدرات بدرات حتى تملأ به كل بيت. وظن آخرون أننا بها سنستغني عن المدارس الأخرى العالية. وازدراها سواهم لأن شهاداتها لا توصل الطالب إلى كرسي الاستخدام. ووعد الكثيرون بأن يعطوها ويمنحوها ولم يفعلوا بل عادوا عن وعدهم. وتخيل فريق العضوية فيها كمنصب الحكم"!

بقيت بعد كل ذلك أقسام التعليم العالي التي كانت قد أقامتها الجامعة.. قسم نظامي للآداب "تكميلا للدراسة الموجودة في مدرسة المعلمين واعتمدت وزارة المعارف شهادة هذا القسم، وآخر للعلوم الجنائية "تكميلا للدروس التي تلقى بمدرسة الحقوق واعتمدت وزارة الحقانية شهادة هذا القسم".

وتشير الكتابات العلمية إلى أن الجامعة ظلت تعاني من المتاعب خلال سنوات الحرب الصعبة، خاصة وأن رئاستها قد انعقدت لحسين رشدي باشا رئيس النظار الذي كان مشغولا بمهام منصبه، غير أنها تشير أيضا إلى أن عددا من المصريين الذين دخلوا مجلس إدارتها خلال تلك الفترة، على رأسهم سعد زغلول وأحمد لطفي السيد، قد نجحوا في "صلب طولها" إلى أن اعتلى الأمير فؤاد، رئيس الجامعة حتى عام ١٩١٣، عرش مصر عام ١٩١٧، ولم يكن بالإمكان أن يتخلى عن مشروعه القديم فعادت الحياة إلى عروقه، وكان وراء تحويل هذا المشروع إلى مؤسسة حكومية عام ١٩٢٥، ومن ثم لم يكن غريبا أن تتسمى الجامعة باسمه في أعقاب وفاته، وإن اكتسبت اسما جديدا.. جامعة القاهرة، في أعقاب خلع ابنه، وهي تسمية اقتضتها الظروف الجديدة التي نشأت عن تعدد الجامعات المصرية!

الجامعة الأميرية!

بعد تولي الأمير فؤاد عرش السلطنة (١٩١٧) عبرت الجامعة الأزمة، فقد كان للرجل علاقة قديمة بالجامعة الأهلية خلال فترة ولادتها، إذ ظل رئيسا لمجلس إدارتها لست سنوات متتالية (١٩٠٧-١٩١٣)، وبدأ التخطيط لتحويلها إلى جامعة غير أهلية، أو على وجه الدقة ضمها إلى جامعة أميرية كانت الحكومة قد انتوت إقامتها وقتئذ، فتشكل في نفس عام اعتلاء الرجل العرش لجنة برئاسة عدلي يكن، وزير المعارف العمومية، للنظر في الأمر.

وليس كما يتصور البعض أن المرسوم الملكي الصادر في ١١ مارس عام ١٩٢٥ بتحويل الجامعة الأهلية إلى جامعة أميرية قد صدر فجأة، أو نتيجة "لرغبة ملوكية"، فقد استغرق الأمر ثماني سنوات (١٩١٧-١٩٢٥) جرت خلالها مياه كثيرة تحت الجسور!

- جانب آخر ظهر فيما عرفه الربع الأول من القرن العشرين من زيادة عدد المدارس العليا حتى أنها بلغت سبعا، ثلاث جديدة؛ الزراعة والتجارة وعلوم البيطرة، وأربع قديمة؛ الحقوق والطب والمعلمين والهندسة، هذا فضلا عن مدرستي دار العلوم والقضاء الشرعي، وكان مطلوبا قيام مؤسسة تنتظم في سلكها كل هذه المدارس المتناثرة.

- جانب آخر كشف عنه المحضر الرسمي لتسليم الجامعة المصرية إلى وزارة المعارف العمومية، والذي جاء فيه القول: "نظرا إلى أن الجامعة المصرية طلبت إلى وزارة المعارف العمومية أن تعتبر شهادتها كالشهادات العالية التي تخول "التوظيف في الحكومة"، وأن الأخيرة أجابتها بأنه ليس في وسعها الاعتراف بالشهادة التي تمنحها الجامعة لخريجيها بالكيفية المرغوبة، ما دامت بعيدة عن الإشراف على الدراسة فيها، ولما كانت الوزارة معتزمة إنشاء جامعة أميرية، فسيكون بالضرورة بين أقسامها كلية للآداب قد تنافس كلية الآداب بالجامعة المصرية"، الأمر الذي لم يملك معه القائمون على شئون الجامعة الأهلية سوى رفع "الراية البيضاء" والخضوع لقرار الوزارة، خاصة وأنهم كانوا أمام "إرادة ملكية سامية"!

في ١٢ ديسمبر عام ١٩٢٣، تم توقيع الاتفاق بين وزارة المعارف يمثلها وزيرها أحمد زكي أبو السعود باشا وبين إدارة الجامعة الأهلية، وقد تضمن أربع مواد كان أهمها الأولى

التي احتوت على عدد من الشروط.. أن تكون الجامعة المصرية معهدا عاما محتفظة بشخصيتها المعنوية، وتدير شئونها بنفسها بكيفية مستقلة تحت إشراف وزارة المعارف العمومية كما هي الحال في جامعات أوربا، وأن تقوم الحكومة بإتمام النظام الحالي الذي لا يشمل سوى كلية في الآداب، بأن تدمج في الجامعة مدرستي الحقوق والطب بعد تحويلهما إلى كليتين، وأن تضم إليها كلية العلوم، ويجوز أن يضم إليها كليات أخرى فيما بعد، وأن تحترم تعهدات الجامعة نحو أساتذتها وموظفيها الحاليين، أما فيما يتعلق بالدكتور طه حسين فقد رؤي نظرا لحالته الشخصية أن يبقى أستاذا بكلية الآداب، وأخيرا: أن يكون "من مجلس إدارة الجامعة المصرية الحالي عضو أو أكثر في مجلس إدارة قسم الآداب وفي مجلس إدارة قسم العلوم وفي مجلس إدارة الجامعة".

وكان من الطبيعي، أن يتضمن هذا المشروع ما أسماه أصحابه "بالأحكام الوقتية" الناتجة عن تحويل الطب والحقوق والعلوم من مدارس عليا إلى كليات بالجامعة الجديدة، كان من أهمها تخيير طلبة السنة الأولى بتلك المدارس بين الاستمرار في دراستهم العادية، وبين الانضمام للجامعة، بكل ما يترتب على ذلك من التزامات!

الملاحظة الثالثة، أن كثيرين قد تصوروا أن نهج الجامعة سوف يغلب على نهج المدارس العليا، واستبشروا بمولد الجامعة المصرية في ثوبها الجديد، فتحت عنوان "الجامعة والبحث العلمي" كتب الدكتور علي مصطفى مشرفة مقالا حذر فيه من تصور أن الجامعة هي مجموعة مدارس عالية يقصد منها تخريج الشبان الفنيين من أطباء ومهندسين وغيرهم، بل أن تحيي الروح العلمية الصحيحة، خاصة أنه "بين المصريين اليوم عدد غير قليل ممن مارسوا البحث العلمي في الجامعات الغربية"، وتحت عنوان "أثر الجامعة في الحياة الاجتماعية" كتب مهندس اسمه يوسف العارف، أن المؤسسة الجديدة تختلف عن المدارس العليا بأن أساسها "محو الفوارق بين طلبة الكليات المختلفة، وتأليف القلوب وتربية الروح الاجتماعية فيهم، فالطالب قبل أن يكون من قسم الآداب أو قسم الحقوق أو قسم العلوم هو ابن الجامعة، هو جزء من كل يعمل للمجموع لا لنفسه"، غير أنه مع مرور الوقت ضاعت السكرة وجاءت الفكرة!

أول ما بدا من هذه الفكرة تحول المادة (١٠) من قانون الجامعة، التي نصت على أن لكل كلية من كليات الجامعة ناظرا يديرها، ومجلساً يُسمى مجلس الكلية يعين الناظر من بين

أعضائه، بأمر من وزير المعارف بعد أخذ رأي مجلس الكلية"، فقد عطلت الفقرة الأخيرة من تلك المادة على ضوء تجربة العام الأول من حياة الجامعة الأميرية، فلم يُحترم رأي مجلس الكلية في انتخاب العميد في إحدى الكليات، حين عين وزير المعارف في هذا المنصب أحد الأساتذة من خارجها!

وقد اعترضت الصحف على قصر مدة انتخاب الوكيل على سنة واحدة، إذ أنها لا تكفي للانتفاع منه، وطالبت بعدم إضافة علاوة لمرتبه ومرتب العميد "حتى تكون الكلية مؤلفة تأليفا ديموقراطيا مرعيا فيه الكفاية العلمية والتنافس الشريف، وسيادة روح الإخلاص والوفاء بين الأساتذة، ومنع التزاحم الممقوت من أجل المال!

وقد اغتنمت الصحف فرصة عرض ميزانية الجامعة على البرلمان، وهاجمت ما حدث من تصرفات فيها خلال عامها الأول.

هاجمت (أولا) ما تضمنته من علاوات ومرتبات "لأهل الزعامة بالجامعة"، لا محل لها مطلقا لأسباب عدَّدتها.. أن هؤلاء خلو من الألقاب العلمية الخاصة بالجامعات، أن أعمالهم خلال السنة المنصرمة دلت على أنهم يفتقرون للدراية بنظم الجامعات "الأمر الذي نمّت عليه الفوضى المتفشية في أحشاء الجامعة"، ثم أنهم ليس لهم ماض في الإدارة تطمئن إليه النفوس، وأخيرا عدم إلمامهم بالأصول الأولى اللازمة في وضع الجامعة على أساس قانوني.

وهاجمت (ثانيا) المرتبات الضخمة التي يتقاضاها هؤلاء، وطالبت بإنزالها إلى الحد الذي تتفق فيه مع مرتبات بقية موظفي الجامعة، وهاجمت (ثالثا) أن يكون لرؤساء الكليات مرتبات خاصة طالما أن تعيينهم لا يكون إلا بالانتخاب "ونرغب كل الرغبة من البرلمان أن يحيط الأفراد بضمانات تؤمنهم على حقوقهم وأخلاقهم، وأن يُسد في وجه النفعيين أبواب الجشع"!

على الجانب الآخر قدّم الأستاذ "دوجي" عميد كلية الحقوق الفرنسية في "بوردو" شهادة حول تجربته خلال العام المذكور بعد أن استدعته الحكومة المصرية ليكون ناظرا لكلية الحقوق في مصر، وكلفته بوضع نظام للتعليم فيها بعد ضمها إلى الجامعة المصرية، ثم ما لبثت أن أشركته في لجنة كانت تقوم بوضع اللوائح العامة المتصلة بسير الدراسة.

وقد أسعفه الوقت القصير الذي قضاه في العاصمة المصرية على الاشتراك في وضع اللائحة الخاصة بتعيين المدرسين، والتي تضمنت عدة مبادئ؛ أن تعين الحكومة الأساتذة بناء

على ترشيح يصدر من مجلس الكلية، لا يمكن تكليف أحد بالتدريس إلا بناء علـى الألقـاب العلمية التي يحملها، وعلق على ذلك بالقول أنه مفروض أن تشترك الكلية صاحبة الشأن فـي اختيار القائمين بالتعليم فيها، "كما أن الأساتذة يصبحون في مأمن من عزل استبدادي، وينـال الأساتذة الأصليون حق عدم العزل بإنشاء "الكراسي" بالمعنى الفرنسي المقصـود مـن هـذه الكلمة، وعدم القابلية للعزل يشمل المراكز التي يشـغلها الأسـاتذة والمـواد التـي يقومـون بتدريسها"، مما نم عن فهم حقيقي لطبيعة دور الجامعة وحجم اختلافه مع طبيعـة المـدارس العليا.

* * *

ربما لم تختلط السياسة بالعلم في شأن من شئون الجامعة خلال عامها الأول، بقـدر مـا اختلطت فيما يخص تعيين أعضاء هيئة التدريس، مما صنع معركة حامية.

"الطلقة الأولى في المعركة" صدرت عن مجلس الجامعة في اجتماعه الذي عقـده يـوم السبت ٢٧ فبراير عام ١٩٢٦ للنظر في المقترحات التي رفعتها إليه اللجان المختصة بوضع لوائحها وقوانينها..

ومما جاء في هذه المقترحات النص على تحديد الأساتذة المساعدين، بحيـث لا يتعـدى نصف عدد الأساتذة، ووضعت ثلاث علامات تعجب على ذلك.. السبب: أن المادة (١٤) من قانون إنشاء الجامعة، قد نص على أن يشترك الأساتذة المساعدون مع الأساتذة في عضـوية مجالس الكليات، "وهي المجالس التي تدير حركة التعليم والامتحانات والنظام في كل كلية".

وعلقت الصحف على ذلك، بأنه لما كان معلوما أن أغلـب الأسـاتذة المسـاعدين مـن المصريين، بينما أغلب الأساتذة من الأجانب "فلا معنى لتحديد عدد الأساتذة المساعدين غيـر حرمان المصريين من الاشتراك الفعلي في إدارة الكليات"، وردت على القـائلين بـأن هـذا الوضع مؤقت إلى أن يكثر عدد الأساتذة المصريين، بأن في تحديد عدد الأساتذة المسـاعدين ذاته "تضييقا للسبيل الذي يجب أن يمهد للمصريين ليصلوا إلى مراكز الأستاذية"!

وفتحت الأهرام الباب لعديد من قرائها للتعليق على هذه القضية.. تحت عنوان "إصـبع السياسة في الجامعة المصرية، كتب قارئ فضل التوقيع بالحروف الأولى من اسمه (ل.ا.ى) منتقدا ما أسماه اندفاع هذا السيل من الأساتذة الأجانب "واختلط فيه الزبد بما ينفع الناس حتـى لقد أرجف البعض بأن الجامعة أصبحت بابا آخر من أبواب إسباغ النعم على الأجنبي"!

وأعرب الرجل عن دهشته من أن المسئولين في الجامعة يقتصرون في الإعـلان عـن الوظائف على الأمة الإنجليزية "حتى لو ناقض ذلك رأي مجالس الكليات، لا لأنهـم يجـدون في علماء تلك الأمة كفاءات خاصة يتميزون بها على علماء الأمم الأخرى، ولكـن لمجـرد الرغبة في زيادة العنصر الإنجليزي في قصر الزعفران (مقر الجامعة وقتئذ)"!

ويبدو أنه كان تحت يد صاحبنا واقعة خاصة، وهي أن مصريا انتصر لمواطنيـه فـي التعليم بالجامعة، ودافع عن وجهة النظر المصرية "فأغضب بذلك أحد السادة الإنجليـز بمـا حمله على السعي في اغتصاب مركز هذا المصري وإهدائه إلى أحد مواطنيه".

وحتى يبرئ (ل.ا.ي) الأستاذ لطفي السيد، مدير الجامعة، من هذه الاتهامات، فذكر أنـه غير ملوم على ذلك، ولكن بعض من حوله الذين وصفهم بأنهم "مجموعة غير متجانسة مـن الأساتذة وسائر المشتغلين بالتدريس، فمنهم المخلص في عمله الراغب في مصـلحة مصـر، ومنهم من قدموا إلى البلاد ابتغاء للنفع الشخصي، أو طلبا لإرضاء مصالحهم القومية"!

شارك آخر في الحملة آثر أن يوقع بلقب "مطلع"، وكان مقاله أكثر شـمولا، فهـو مـن ناحية أعاد الأمور إلى جذورها فقام بتذكير المصريين أنه عند فتح الجامعـة الأميريـة، تـم إقصاء معظم المصريين الذين قامت الجامعة الأهلية على أكتافهم "ونحى عن أبوابهـا بعـض الأكفاء منهم الملمين بنظم التعليم الجامعي الأوربي خيـر إلمـام"، ويضـيف أن المسـئولين أفسحوا المجال للأجانب، غثهم وثمينهم، ولم يُراع في اختيارهم سـوى أجنبيـتهم "وهـاهي الجامعة الآن تموج بهم يمرحون في عز لم يكن لكثير منهم على بال، ويسـتمتعون بسـلطان ومرتبات لم يكونوا ليحلموا بها".

ونتأكد من أن كاتب هذا المقال كان وثيق الصلة بالجامعة لما نشر نص خطاب، حصـل عليه من مصادر جامعية، أرسله المستر "هيوارد" مدير البعثة المصرية في لنـــدن إلـى معظم جامعـــات إنجلترا.. جـــــاء فيه: "طلبت إلـي وزارة المعـارف المصـرية أن أنبئكم بأن في نيتها تعيين إنجليز في وظيفتي الأستاذية لكل من الرياضة البحتة والكيمياء فـي الجامعة المصرية بالقاهرة، والمرتب المعروض هو ١١٤٠ جنيها مصـريا (يعـادل ١١٦٨ جنيها و١٠ شلنات) في السنة، وسيكون التعيين بعقد لمدة ثلاث سنوات. وسيدفع مبلغ نظيـر نفقات السفر إلى مصر"!

من جانب آخر فمن المفروض أن من أهم ما يميـز الجامعـة عـن المـدارس العليـا

استقلاليتها، وهو ما تصور المسئولون عن الجامعة الوليدة إمكانيـة تحقيقـه، غيـر أن هـذا التصور لم يكن صحيحا، الأمر الذي تؤكده المعركة التي جرت في ربيع عـام ١٩٣٢، بـين السلطات الجامعية والحكومة التي كان يرأسها إسماعيل صدقي، بكل ما عرف عنه من بطش وجبروت.

ففي يوم ٣ مارس عام ١٩٣٢، استيقظ المصريون على خبر غريب، مفـاده أن وزيـر المعارف في حكومة صدقي، حلمي عيسى باشا، قد أصدر أمرا بنقل الدكتور طـه حسـين، عميد كلية الآداب بالجامعة المصرية، إلى وظيفة مراقب التعليم الابتدائي بالوزارة، ولم يغـب عن فطنة القراء أن القرار قد تم اتخاذه نكاية في الأستاذ المشهور، وكرد فعل لمواقفـه التـي اعتبرها الوزير مناوئة لسياسات الحكومة، فيما بدا من خروج الوزارة على العقد الـذي تـم بمقتضاه تحويل الجامعة الأهلية إلى جامعة أميرية عام ١٩٢٥، والذي تضمن نصـا خاصـا بمحافظة طه حسين على وضعه أستاذا في كلية الآداب، وفيما بدا من نقل الرجل إلى عمل لا يصلح له كفيف، وهو العمل الذي يقوم على التفتيش على المدارس الابتدائية!

وكان على المصريين أن ينتظروا للتعرف على السر، وهو الانتظار الذي زاد عن شهر بعد أن طالعوا عريضة القضية التي رفعها طه حسين على الحكومة، يطالب فيهـا بتعـويض عن فصله تعسفيا، وكشف فيها عن هذا السر.

الخلاف بدأ بعد أن أصدر حزب الشعب الذي أسسه صدقي باشا جريدة يوميـة بـنفس الاسم، ورأت الحكومة أن تختار لرئاسة تحريرها شخصية مرموقة، فوقـع الاختيـار علـى الدكتور طه حسين الذي قدمت إليه كل الإغراءات لقبول هذا العـرض، وهـو مـا رفضـه متمسكا بمكانه في الجامعة، بحجة أنه قد انصرف عن السياسة، ولما تراجـع صـدقي باشـا خطوة وطلب من العميد مجرد أن يكتب افتتاحية العدد الأول من الجريدة اعتـذر بقولـه: "إن كتابتي في جريدة الشعب تضرنا جميعا ولا تنفع أحدا. فليس من مصلحة الحكومة أن يعـرف الناس أن الموظفين يكتبون في صحفها، ولا ينبغي لعميد كلية من الكليات أن يسـخر نفسـه للكتابة في صحف الحكومة، فيتعرض لازدراء الزملاء والطلاب جميعا"!

وقد اجتمع مجلس كلية الآداب، الذي كشفت الوثائق البريطانية عمـا جـرى فـي هـذا الاجتماع .. تقول أن الأساتذة انقسموا على أنفسهم .. الفرنسيون منهم أرادوا تقديم احتجـاج لوزارة المعارف يتسم بالاعتدال، بينما كان المصريون والبريطانيون في صف التشدد، وقـد

فاز الأخيرون مما نتبينه في قرارات المجلس التي نشرتها الصحف في نفس اليوم، وجاءت على النحو التالي:

١. "يعرب مجلس كلية الآداب عن دهشته، من أن نقل الدكتور طه حسين لم يصل إلى علمه، إلا عن طريق الصحافة، من غير أن يؤخذ في ذلك رأيه، ولا رأي مجلس الجامعة.

٢. "يزيد في دهشة المجلس أنه لا يعرف سببا لهذا النقل إلا ما أذاعته الصحف، مما يدخل في اختصاص المجلس: محاباة الدكتور طه حسين لبعض الأساتذة الأجانب رعاية لجنسيتهم، عدم كفايته الإدارية، عدم كفايته العلمية، صلته بالطلبة، ولا تقوم تلك الاتهامات على أساس.

٣. "يعلن المجلس ثقته التامة بالدكتور طه حسين عميد كلية الآداب، ويعلن إعجابه بآثاره العلمية.

٤. "يزيد دهشة المجلس وأسفه، أن الدكتور طه حسين هو أقدم أساتذة الجامعة، وأن بقاءه أستاذا بها كان من الشروط التي نص عليها العقد الذي تحولت به الجامعة القديمة إلى جامعة حكومية.

٥. "يرى المجلس أن نقل عميد أو أستاذ من غير رجوع إلى مجلس الكلية، ومن غير سبب يرجع إلى عمله ويقره زملاؤه، لا يمكن أن يتفق لا في شكله ولا في موضوع جوهره مع ما يلزم من الاستقلال والطمأنينة والكرامة للبحث العلمي والتعليم".

وبهذا القرار الأخير، نجح مجلس كلية الآداب في إبراز القضية على اعتبارها قضية "استقلال الجامعة"، وليست قضية استبعاد أستاذ منها مهما بلغت قيمته، الأمر الذي نتبينه مما خلص إليه من ضرورة المبادرة إلى عقد مجلس الجامعة، ليضع لائحة للتوظف فيها، تحوي من الضمانات ما يكفل حرية البحث العلمي ويصون كرامة أعضاء هيئة التدريس، وأن يتخذ ما يلزم لاعتبار مشروع اللائحة الخاص بتوظيف أعضاء هيئة التدريس وناديهم نافذة المفعول، وأخيرا أن يطبق مشروع اللائحة المذكور على حالة الأستاذ الدكتور طه حسين.

تحت وطأة هذه التطورات، وعلى ضوء تاريخ الأستاذ أحمد لطفي السيد الحافل بالدفاع عن الحرية، لم يكن هناك مندوحة من أن يقدم الرجل على الخطوة التي انتظرها منه

الجميع.. تقديم استقالته التي نشرت الأهرام نصها في عددها الصادر يوم ١١ مارس عام ١٩٣٢..

استهل الاستقالة بالإعراب عن أسفه لنقل الدكتور طه حسين "لأن هذا الأستاذ لا يستطاع، فيما أعلم، أن يُعوض الآن على الأقل، لا في الدروس التي يلقيها على الطلبة، ولا في محاضراته العامة للجمهور، ولا من جهة هذه البيئة العلمية التي خلقها حوله وبث فيها روح البحث الأدبي".

وعبر عن اعتراضه على النقل الفجائي للدكتور طه حسين، لما في ذلك من خروج على العقد الذي تم بين وزارة المعارف وبين الجامعة القديمة، وألمح إلى محاولته التوصل إلى حل وسط، وأنه في مقابلة مع رئيس الوزراء شعر منه بقبوله لهذا الحل حتى اجتمعت الوزارة وقررت رفضه "وأن قرار النقل نافذ بجملته وعلى إطلاقه".

وانتهى الأستاذ لطفي السيد إلى القول بأنه لا يستطيع أن يقر الوزارة على هذا التصرف "الذي أخشى أن يكون سنة تذهب بكل الفروق بين التعاليم الجامعية وأغيارها"!

أما عن مسألة النقل، فقد أكد حلمي عيسى باشا على أن المادة (١٦) من القانون الصادر عام ١٩٢٧ الخاص بتنظيم وظائف التدريس بالجامعة، قد جعلت تعيين الأساتذة وسائر المشتغلين بالتدريس من حق وزير المعارف، وأنه بالتالي يملك حق نقلهم، وأن رأي مجلس الكلية أو مجلس الجامعة استشاري "ذلك أن التعليم العالي وهو الذي ينظم الثقافة العالية في البلاد لتخريج الرجال الذين يعهد إليهم أمر إدارة أمورها الحيوية، لا يمكن أن يكون بعيدا عن مراقبة وسلطة البرلمان، والتي لا تتحقق إلا إذا كان وزير المعارف مسئولا عن هذا بحكم القانون الذي تخضع لسلطاته الجامعة المصرية".

ولم يكن ممكنا أن تمر هذه "التمثيلية" بدون رد الأستاذ أحمد لطفي السيد بك، الذي استقبل مندوبي الصحف في داره بمصر الجديدة، أكد حرصه على أن لا تتدخل السياسة في الجامعة بأي وجه كان "ولقد حرصت وحرص الأساتذة والطلاب، فيما أعلم، أن تبقى الأزمة الجامعية لا تتعدى دائرة الجامعة، ولكني أخشى من أن كثرة البيانات السياسية من جانب الحكومة، تنقل الأمر إلى ما وراء حدود المسألة الجامعية، ولا شك أن الجامعة والحكومة كلتيهما في غنى عن ذلك".

في ذات الوقت، أدلى الدكتور طه حسين بحديث إلى صحيفة الجهاد الوفدية كان أشد

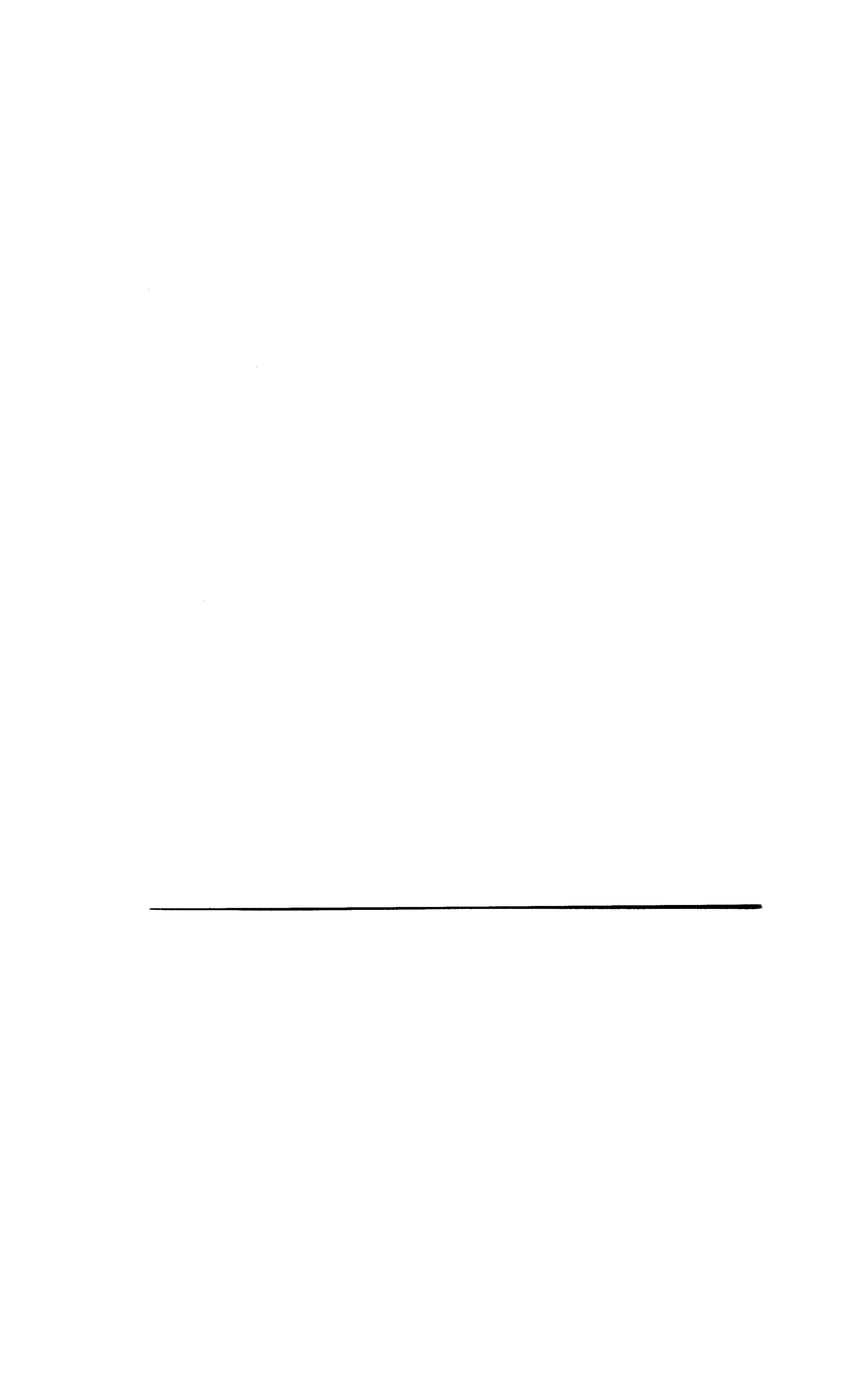
حدة من حديث الأهرام، الأمر الذي دفع وزير المعارف إلى أن يقرر إجراء تحقيق مع العميد حوله، وانتدب محمد العشماوي بك سكرتير عام الوزارة لإجراء هذا التحقيق.

صباح يوم ١٩ مارس، تم استدعاء الدكتور طه حسين للتحقيق، الأمر الذي رفضه، محتجا على ذلك بأنه أستاذ في الجامعة، وأن تصرف الوزير في نقله إلى الوزارة غير صحيح، وأنه لا يعترف بسلطة تحاكمه غير الهيئة الجامعية، وأنه مستعد للسير في التحقيق بشرط أن يعاد للجامعة.

ومع تزايد احتجاجات الطلبة وتأزم الموقف، اتخذت الحكومة الصدقية في جلستها المنعقدة يوم ٣٠ مارس عام ١٩٣٢، قرارها الأخير بفصل "طه حسين أفندي الموظف بوزارة المعارف العمومية من خدمة الحكومة"، مستندة في ذلك على الاتهامات التي كالها له عبد الحميد سعيد عضو مجلس النواب، وتصور صدقي ورجاله أنه قد تخلص بذلك من العميد، وكان واهما في هذا التصور، فالحكومات تذهب وتجيء، ويبقى المفكرون علامة في تاريخ أمتهم، وهو ما لا يستطيع أحد أن ينكره على العميد!

هذا عن طه حسين، أما عن الجامعة فقد تركت هذه المعركة جرحا غائرا على قسماتها، ألا وهي أنها لم تبرأ من عقد المدارس العليا، القائمة على الجانب التقليدي لا الإبداعي، والساعية إلى اتخاذ شهادتها رخصة عن الوظيفة، ويفضل أن تكون حكومية، وأخيرا فقدانها لاستقلاليتها والمقصود منها من إتاحة مساحة كبيرة لحرية الفكر والإبداع.

ونزعم أن هذا الجرح أصبح جزءا من القسمة الجامعية حتى يومنا هذا.



تعقيب

د. على الدين هلال

يتحدث في هذه الجلسة ثلاثة متحدثين. والكلمة الأولى، هي عرض وصفي تحليلي لواقع نظام التعليم العالي في مصر، وهي معدة من اثنين من شباب الباحثين؛ الأستاذ أسامة أحمد مجاهد والأستاذة رضوى صلاح. المتحدث الثاني هو الأخ الفاضل المستشار/ طارق البشري والذي يتحدث في موضوع: تطور الرؤى الحاكمة للتعليم العالي في مصر، ثم الكلمة الثالثة للأخ الفاضل الدكتور/ يونان لبيب رزق والذي يتحدث عن موضوع التعليم العالي في مصر الحديثة بين المدارس العليا والجامعات الحديثة: واعتقد أن تقديم أستاذين جليلين، مثل المستشار طارق البشري والدكتور يونان رزق، هو أمر نشعر إزاءه بقدر كبير من الاحترام والتقدير، فكلاهما من أبرز من ساهموا في الفكر السياسي والاجتماعي خلال الأربعين عاماً الماضية، وجميعنا يتذكر كتاب المستشار طارق البشري عن تطور الحركة الوطنية في مصر خلال فترة (١٩٤٨-١٩٥٢)، ودراساته في موضوع الجماعة الوطنية في مصر، والعلاقة بين المسلمين والأقباط، ودراساته في موضوع الديموقراطية، ثم أطروحاته المختلفة المتعلقة بواقع الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في مصر ومستقبلها.

والدكتور يونان رزق هو من أبرز مؤرخي تاريخ مصر الحديثة، وكتاباته، ومؤلفاته، ومقالاته الصحفية فيما يعرف بديوان مصر المعاصرة، من الإسهامات التي لا أعتقد أن أي مثقف مصري، أو أي أستاذ جامعي مصري، في أي مجال من مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، لم يطلع عليها، ولم يستفد منها، ولم تكن جزءاً من تكوينه العقلي والمعرفي.

أريد أن أبدأ من بداية قد تبدو بعيدة، وهي ما يقال عادة عن مجتمع المعرفة، ودور المعرفة. إن المعرفة أو حجم المعرفة الذي يمتلكه أي مجتمع هو العنصر الحاسم في تقدمه، وفي رقيه مادياً ومعنوياً وروحياً. وتقدم المجتمعات مرهون ومشروط بما تمتلكه من معرفة، والسؤال هو : ما هي المعرفة ؟

المعرفة هي مجموعة بيانات، ومجموعة معلومات، ومجموعة أفكار، ومجموعة أبنية رمزية في المجتمع، والتي تدور كلها في عالم العقل، وفي فضاء الفكر، وهي التي توجه السلوك البشري والاجتماعي في كل المجالات، فهي البوصلة التي ترشد المجتمع. وبقدر

تماسك وانسجام وقوة ونضج مجموعة المعرفة، تتقدم المجتمعات والعكس صحيح. والجامعات هي إحدى النظم الاجتماعية الأساسية التي تعمل في مجال إنتاج المعرفة واكتشافها، وفي مجال تطوير المعرفة ونقلها واكتسابها، إذن عندما نتحدث عن مشاكل التعليم الجامعي، أو عن قضايا التعليم الجامعي، فإننا بذلك نتحدث في واقع الأمر عن تقدم المجتمع أو تخلفه. لأن مجموعة المعارف أو النظام المعرفي السائد هو قيمة المجتمع في واقع الأمر، وبقدر هذه المعرفة التي يمتلكها أبناء المجتمع يكون المجتمع.

لقد استمعنا إلى ثلاثة أبحاث متميزة، تثير عددا من القضايا، بعضها مشتق من الماضي ويؤثر علينا الآن وفي المستقبل.

النقطة الأولى – علاقة الجامعة بالحكومة أو علاقة الجامعة بالدولة، وهذه هي الرسالة الأساسية في ورقة الدكتور يونان لبيب، فحسب رؤيته، فإنه وبعد فترة ضئيلة من استقلال الجامعة الأهلية، دخلت الجامعة ضمن إطار سيطرة الدولة، وحسب تحليله يتضح هذا في الوثيقة أو العقد الذي وقعته إدارة الجامعة الأهلية مع الحكومة. وإن كنت لا أحبذ تعبير "استقلال الجامعات"، لأن الاستقلال يستتبع السؤال: استقلال عن ماذا ؟ وفي المقابل أحبذ تعبير أن الجامعات ينبغي أن تتمتع بمجموعة من السياجات، مجموعة من الحماية القانونية والمالية، التي تضمن للجامعة القيام بدورها. ويظل موضوع علاقة الجامعة بالدولة، وعلاقة التعليم الجامعي بالحكومة، ودرجة السياجات أو الحماية القانونية أو المالية، ودرجة التدخل أو التوظيف السياسي للجامعة، كل هذا يظل قضية نحملها معنا، لكن ما ننقله إلى أبناء الجيل الجديد من ورقة الدكتور يونان، أن كل ذلك لم يكن بفعل ثورة ١٩٥٢، فهذا ليس ظاهرة حديثة، إنما هناك جذور لهذا الأمر منذ فترة الاستقلال.

القضية الثانية التي أثيرت في ورقتي الدكتور يونان وبشكل غير مباشر في ورقة المستشار طارق البشري، هو التساؤل عن: ما هو الهدف من الجامعة ؟ ما هو الهدف من التعليم الجامعي ؟ وهل هذا الهدف هو التوظيف في الوظيفة الحكومية، أم الهدف هو نموالمعرفة، وأن تكون الجامعة منبعاً للابتكار والإبداع وللتجديد وللتغيير ؟ واعتقد أن هذا الموضوع، لا ينبغي التعامل معه بقدر من الخفة، لأن آلاف الطلاب الذين يدخلون الجامعة في ذهنهم أنهم يدخلونها بقصد تحسين مستواهم المعيشي، وبقصد الحصول على فرصة أفضل للعمل، ومن ثم فالفارق بين التوظيف الحكومي والتجاوب مع سوق العمل هو استخدام

كلمة سوق العمل بدلاً من كلمة الحكومة، والسؤال هو : هل هنـاك تنـاقض أساسـي بـين الأمرين ؟ أم أنه لا فارق بين أن تكون الجامعة للتوظيف أو لسوق العمل مـن ناحيـة، وأن تكون –في نفس الوقت، على مستوى آخر، أو في قطاع آخر– أداة لتنمية المعرفة والابتكار؟

القضية الثالثة – طبيعة التعليم الجامعي، وما أسماه المستشار طارق البشـرى بعلـوم الدين وعلوم الدنيا، وما هي العلاقة السليمة التي يجـب أن تـرتبط بـالأمرين ؟ وقـد قـدم المستشار طارق تفسيرا واجتهادا، فيما يتعلق بمحمد على ومتى بدأ التعليم العلماني، فـالأمر المؤكد هو أن محمد على أدخل شكل التعليم المدني والمدرسة الحديثة بشـكلها، إنمـا ظـل المضمون خليطاً من التعليم الديني والعلوم الحديثة. وأحد الأمور التي أريد الإشارة إليها هـي ما أغفلته الورقة الأولى، أو لم تركز عليه، فيما يتعلق بالتوسع في التعليم الديني في العشرين عاماً الأخيرة، ففي العشرين عاماً الأخيرة، انتشرت الكليات والمعاهد الدينية في كل مكان في مصر، وفي بعض المدن لا توجد كليات مدنية، ويكون التعليم الوحيد المتاح بها هـو التعلـيم الديني. وأتصور أن معظم هذه الكليات أو المعاهد نشأت بتبرعات أهل الخير، كما تم إعـداد من يقومون بالتدريس فيها بأشكال مختلفة، أحياناً على عجل وأحياناً بتأن، ولا يراعون دائمـاً الشروط التي يريدها الأستاذ الجامعي، وبالذات عندما يكون التعليم أزهرياً وتعليماً دينياً، ومن ثم انعكس هذا على نوعية الخريجين، فأعداد ضخمة تخرج في هذه المعاهد، فحتى موضـوع الدعوة هناك من يقول أن خريجي هذه المعاهد يحتاج إلى مزيد من الجهد، ومزيد من الإعداد حتى يقوموا بوظيفة الدعوة. أن قضية التعليم المدني والتعليم الديني والعلاقة بينهما، كل هـذا هو تأكيد لوحدة الجماعة السياسية المصرية، وتأكيد لوحدة الأمة المصـرية، وتأكيـد لوحـدة الجماعة الوطنية المصرية.

النقطة الرابعة وهى مستمدة من البحث الأول، **هى قضية الإتاحة** أي التساؤل: إلى مـن يتيح هيكل النظام التعليمي ويمنع عن من ؟ وعندما ندرس هذا، نتبين: هل هذا النظام ينحـاز إلى مجموعة ضد مجموعة وما إلى ذلك أم لا ؟ وهنا نجد أهمية ما ذكره المستشـار طـارق البشري، من ضرورة العودة قليلاً إلى الوراء، وعندما يجتاز المصـريون مرحلـة الشـهادة الإعدادية يخيرون أو ينخرطون في مسلكين؛ المسلك الأول والذي يأخذ القـدر الأكبـر مـن اهتمام المجتمع وفكره وجهده هو ما يسمى بالتعليم الثانوي، فالمصريون الذين يدخلون التعليم الثانوي، يتراوح عددهم ما بين ٣٥ إلى ٤٠ % من إجمالي أبناء مصر، و٦٠ % مـن أبنـاء

مصر لا يقتربون من التعليم الثانوي، وبالتالي عندما نتحدث عن مشـاكل الثانويـة العامـة، ومكتب التنسيق، وكل هذا، وهي اهتمامات مشروعة، فإننا يجب أن نتذكر أننا نتحـدث عـن أمر يقتصر على القليل من الناس، فحوالي ٦٠ % من الناس يتجهـون إلـى التعلـيم الفنـي الصناعي والتجاري وما شابه، والذي يشهد تدنياً أجمع عليه القاصي والداني، وأعلـى نسـبة للبطالة في مصر هي من خريجي هذا النوع من التعليم، أي التعليم الفني، والسؤال هو : ماذا عن النسبة الباقية وهي ٤٠ % ؟

في الورقة الأولى تم الإشارة إلى المرحلة السنية من ١٨ وحتى ٢٣ عاماً، ونجد أنه في الوجه البحري ٢١ % من الشباب ما بين هذه المرحلة العمرية هم الذين يلتحقـون بـالتعليم، لكن بالنزول إلى الوجه القبلي نجد أن النسبة تصل إلى ١٤%، أي أنها تـنقص الثلـث، إذن فرصة الشاب الراغب في الالتحاق بالجامعة في الصعيد هي أقل بمقدار الثلـث عـن أبنـاء الوجه البحري، لكن النسبة تبلغ أدناها في محافظات مصر الوسطى وهي تحديداً الفيوم، بنـي سويف، المنيا،والتي تصل فيها النسبة إلى ١٠ %، ويتوافق ذلك مع أن هذه المحافظات هـي أدنى المحافظات في سلم التنمية البشرية في مصر. الأخطر في الإتاحة وهو أيضاً من ورقـة الأستاذ أسامة والأستاذة رضوى، هو إشارتهما إلى أنه عند تحليل طـلاب الكليـات العمليـة والكليات النظرية، نجد أن الكليات العملية تصل نسبه الطلاب فيها إلـى ٢٣ %، والكليـات النظرية تصل إلى ٧٧ %. وهذا استمراراً لعملية سابقة، لأن عدد من يدخلون القسم الأدبـي أعلى ممن يدخلون القسم العلمي، والسؤال هو :ما انعكاسات هذا الوضع على التنمية ؟

الأمر الأخير هو ضرورة أن نتفق جميعاً على قضية جودة المنتج، فأنا لا يعنيني عـدد الجامعات، وعدد أعضاء هيئة التدريس، وعدد القاعـات، فكـل هـذه مـدخلات، والعبـرة بالمخرجات، واتصور أننا كمصريين جميعاً، لابد أن نتفق أن هناك مشـكلة تتعلـق بجـودة المنتج وبطبيعة المنتج، وأن هناك مشاكل تتعلق بدور الجامعة في هذا.

في ختام حديثه ذكر المستشار طارق ما أشار إليه أستاذنا الجليل الدكتور حامد عمـار، عندما تحدث عن الجدية والانضباط، بمعنى أنه بغض النظر وأياً كان ما نتفق عليـه، وأيـاً كانت درجة اتفاقنا على خطة النهوض التي نتحدث عنها، وأياً كانـت درجـة اتفاقنـا علـى برنامج الحزب السياسي الذي ننخرط فيه، فقبل كل هذا ينبغـي أن يتـوفر فـرض الجديـة. والملاحظة الذي ذكرها المستشار طارق البشري أنه أحياناً يبدو أن هذا الشرط غير موجود،

وكأن المجتمع غير مهيئ، وقد أشار عالم الاجتماع الفرنسي دوركايم إلى حالة مـــن الحيـــاة تسمى باللامعيارية، والتي يرى فيها أنه في المجتمع، عندما تكون هنـــاك مجموعـــة أنســـاق قيمية ومجموعة نظم فكرية تتجاور - ولا أقول تتعايش - مع بعضها الـــبعض دون تفاعـــل يحدث للمجتمع نوع من عدم التكامل، وغياب الانسجام، وغياب الاتفـــاق، وغيـــاب الـــروح الوطنية العامة، وغياب روح الرغبة في النهضة.

٥. دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية

د. منير محمود بدوى

مقدمة: الإطار العام

أولاً – موضوع الدراسة: أهدافها ونطاقها:

يرتكز هذا البحث على وجهة النظر القائلة بأن التطورات الدولية المعاصرة فى مجالات الاتصالات والمعلومات، تجعل من تطوير دور الجامعة ووظائفها إحدى ضرورات الاستجابة القومية لتحديات العصر وما تفرضه من تطوير الآفاق والتخصصات التطبيقية للتعليم الجامعى، وتحديث الإمكانيات البحثية والتقنية والقدرات التكنولوجية للجامعات، فضلا عن تدعيم دورها فى تنمية وزيادة مواردها المالية من جانب، والإسهام الإيجابى والفاعل فى تنمية وتحديث المجتمع من جانب آخر، وبما يتفق مع متطلبات عصر العولمة والمعلوماتية واقتصاد السوق.

إن جامعاتنا تعيش فى خضم بيئة دولية معاصرة تشهد اطراداً، يكاد يكون غير مسبوق، فى تنامى دور العلم والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها، وتستند إليه آليات انتشارها وتسييدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة، وما يرتبط بذلك، ويترتب عليه فى الوقت ذاته، من تآكل فى حواجز السيادة التقليدية بين الدول والمجتمعات، إضافة إلى بروز تداعيات هيمنة ثورة المعلومات وتدفقاتها المتجددة ودوائرها المعقدة، وتعاظم موجات التطور التكنولوجى على اتساع مجالاته، وتسارع تطبيقاته.

وفى ظل هذه البيئة الدولية عالية التنافسية، تبرز أهمية وخطورة دور الجامعات باعتبارها المنتج الأصيل للمعرفة وتطبيقاتها، وتتعاظم مسئوليتها فى الاستجابة لتحديات هذه البيئة، والتفاعل مع تأثيراتها على الأمن القومى للدول، على تنوع مكانتها وتباين مستويات قوتها الوطنية على الساحة الدولية. وسواءً تعلق ذلك بمدى ونطاق القدرات الوطنية على إنتاج المعرفة ونقلها وتطويرها والاحتفاظ بها، أو بما يترتب على ذلك من سياسات وقرارات بتخصيص الموارد، وتحديد الأولويات، واختيار البدائل، وتحمل تبعات تلك القرارات

والسياسات، ومحصلة تأثير تلك الدوائر مجتمعة على وظيفة الجامعة الجوهرية فى صـــياغة مفردات التكوين العلمى والفكرى والمنهجى للإنسان المصرى، باعتباره هــدفا للتنميــة مــن جانب، ووسيلة إليها من جانب آخر.

وفى سياق جامعاتنا المصرية، فإن هذه الورقة تســتهدف استكشــاف ودراســة فــرص الاستفادة من هذه التطورات الدولية المعاصرة فى تحديث الأدوار المجتمعية للجامعة وتوسيع آفاقها، وتعظيم عوائدها فى عملية التنمية البشرية والنوعية، ولتصبح هذه الأدوار أكثر فعاليــة فى التنمية المجتمعية، وكآلية إيجابية للحراك الاجتماعى والإصلاح الاقتصادى والسياسى فى المجتمع. وعلى ذلك، فإن هذا البحث إنما ينطلق من رؤية للجامعة بأنها نبع القــوة الــذى لا ينضب معينه فى المجتمع، وهى منارة الهداية الثقافية والعلمية للوطن، تجسد أهدافها غايــات وطنها وتطلعاته، وتمده من نتاجها البشرى قوة وطاقة يحقق بها أهدافه وطموحاتــه، وتظــل على الطريق نبراسا يستمد منه المجتمع حكمته، ومشكاة تضىء الــدرب وتهــدى الحركــة وتصوب المسار، لتتبوأ أمتها مكانها بين الأمم والشعوب، فبذور تقدم المجتمع وصلاح بنيتــه إنما تنبت فى تربة جامعاته، وتؤتى ثمارها فى ظل رعايتها.

ومن منظور وطنى مصرى، يبرز وبالتوازى فى الوقت ذاته، وعلى المستوى الإقليمــى، دور ومسئولية جامعاتنا الوطنية فىالاستجابة لأعباء وتحديات إعادة بنــاء وتأهيــل الإنســان المصرى، بل والعربى، للقرن الحادى والعشرين، بما يعنيه ذلك من تحديث للقيم والرؤى، وما يفرضه من متطلبات للتوفيق بين اعتبارات الحفاظ على مقومات الهويــة القوميــة، وتكلفــة الانفتاح على قيم عصر العولمة والمعلوماتية والتعايش معهما، والاستفادة من فرصهما، فضلا عن متطلبات التعامل مع تحديات الانتماء والهوية العربيين فى أبعادهمــا الشــاملة اقتصــادياً واجتماعياً.... أما على المستوى الدولى، فإن الدوائر تزداد تداخلا وتعقيداً. وقد يفى بالغرض مؤقتا الإشارة إلى تنامى موجات الإعلام الدولى السلبية عن العرب والمسلمين، وبخاصة فــى أعقاب أحداث سبتمبر ٢٠٠١، وما يلقيه ذلك من تبعات ومسئوليات على الجامعات الوطنيــة والعربية فى آن واحد، ليس فقط نحو إعادة تصحيح هذه المفاهيم المغلوطة السائدة، وإحيــاء وإعادة تفعيل الدور العربى الإسلامى فى الحضارة الإنسانية، بل أيضا فيمــا يتعلــق بــدور ومسئولية الجامعة فى صياغة رؤى واستراتيجيات وطنية وقومية للتعامل الوطنى والقومى مع شبكة التفاعلات والتكتلات الدولية، بما يعظم من فرص وعوائد الموارد الوطنية والقومية.

وهكذا، وفى ظل تداعيات تسارع التطورات التكنولوجية، وتفجر المعلومات والمعارف، واتصال العالم أجمعه وتواصل كل جزئياته، فقد تكرر الحديث مؤخراً عن استراتيجيات تم إعدادها وتقديمها لتطوير التعليم الجامعى فى مصر، كما تعددت عروض ومقترحات لمحاور وأولويات هذه الخطط. ومع هذا، فإن تقدماً محسوساً نحو الأفضل فى أحوال التعليم ما زال رهن الانتظار والتوقع، ولم يصل بعد، أوعلى الأقل بما يتناسب مع هذه التوقعات، ومن ثم جاء ازدحام الواقع بأطروحات كثيرة دون نتائج عملية ملموسة على نطاق واسع فى مجال تطوير التعليم الجامعى المصرى وإصلاحه على أرضه[1]. وعلى ضوء ذلك، يهتم هذا البحث بدور الجامعة باعتبارها المنتج الأصيل للمعرفة كأهم مقومات قوة الدول فى عصرنا الحالى، بل والقادر على نقلها وتطويرها والاحتفاظ بها. ومن ثم، يتناول البحث بالدراسة أبعاد هذا الدور المعرفى للجامعة وقضاياه، وما يواجه جامعاتنا من مستحدثات وتحديات، وكيفية تفاعلها معها، والنظر فى تداعيات ذلك على دور ووظائف الجامعة فى أبعاده الثلاثية: التعليم، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع. وفى هذا الصدد، فإن البحث يثير فى مجمله أسئلة ثلاثة: يتعلق أولها بالتحديات الجديدة لوظيفة الجامعة ودورها المعرفى، وانعكاساتها على اختياراتها بين بدائل دورها المعرفى، ثم آثار ذلك على الهوية الوطنية والأمن القومى:

١. التحدى الجديد **لوظيفة الجامعة ودورها**، لا يتمثل فقط فى الانتقال من مرحلة نقل المعرفة إلى إنتاجها وتطويرها والاحتفاظ بها، بل يمتد إلى تطبيقات ذلك على التعليم: أنواعه ومناهجه من جانب، وعلاقته بالتكنولوجيا وتكنولوجيا التعلم من جانب آخر، وزيادة قدرات المجتمع على الاستمرار، وتعزيز فرصته فى التطور والاستفادة من الآفاق الرحبة لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتداعيات ذلك اقتصاديا، أى بالنسبة لقضية تخصيص الموارد وتحديد الأولويات.

٢. **فى إطار البدائل:** هل يقتصر دور الجامعة على التعليم، أى نقل المعرفة وإعداد خريجين قادرين على الاستجابة للاحتياجات الآنية لسوق العمل؟ أم يتحول إلى إنتاج معرفة وتربية أفراد دائمي التعلم قادرين على الاستمرار والتطوير والإبداع؟ أم يتجاوز ذلك إلى كسر احتكار التكنولوجيا، ومحاولة دعم استقلال القاعدة الوطنية المعرفية من خلال إنتاج ما يمكن تسميته بالصيغ والتطبيقات الوطنية للتكنولوجيا والمعرفة، أخذا فى الاعتبار القيود والمعوقات التى قد تعترض ذلك ؟

٣. **أما مسألة الهوية وأسس الانتماء فى سياقات العولمة والقولبة أو النمذجة، فهى** تتطرق إلى أبعاد ودوائر إطار الهوية: من نكون؟ مصريين، عربا، شرق أوسطيين، أم عولميين،..؟ أم كل ذلك..؟، يرتبط بذلك أيضا، وفى سياق ثنائيات وأطر التحليل السائدة، ماذا نريد؟ استقلال أم تبعية؟ تكيف واندماج أم انسحاب واعتزال؟ أن نكون فاعلين مؤثرين نقرر ونفعل، أم نتلقى ونستجيب؟

ثانياً – أهمية موضوع الدراسة:

وهى متعددة المصادر ومتنوعة الأبعاد، يمكن إجمالها فيما يلى:

١. إن دور الجامعة فى إنتاج المعرفة ونقلها وتطويرها، يعد من أهم مصادر القوة التى تعول عليها الدول والمجتمعات كثيرا فى تطوير إمكانياتها، وإعداد ثرواتها البشرية، وإعداد مواطنين على قدر كبير من الولاء والانتماء، ويتمتعون بحس عال من المواطنة والمسئولية والالتزام يجعلهم أكثر توافقا مع متطلبات التطور فى مجتمعهم، وتنمية إمكانيته، والوصول به إلى المكانة المرغوبة بين غيره من الدول الأخرى.

٢. إن الإقرار بالدور المتميز والمتفرد للجامعة –تعليما وبحثا علمياً وخدمة للمجتمع– فى قيادة دفة الحياة وعجلة التقدم فى المجتمعات المتقدمة، تتزايد أهميته ويتعاظم تأثيره فى الدول النامية على وجه الخصوص. ففى تلك المجتمعات ومن بينها الحالة المصرية، تصبح المسئولية الملقاة على عاتق مؤسسات وعملية التعليم الجامعى غاية فى التميز والتفرد: تتمثل فى قيادة عملية بناء تلك المجتمعات، وإرساء دعائم قوتها، وتطوير آليات النهوض بها، والتوجيه العام لحركة التطور، والدفع بها نحو آفاق التقدم فى المجالات العلمية والتقنية.

٣. إن الواقع العام للتعليم الجامعى فى الدول النامية عامة، وفى مصر على وجه الخصوص، وإن كان يكشف عن حدوث طفرة نسبية تحققت مؤخرا فى بنيته ومؤسساته، إلا أنه، أى التعليم العالى، لازال يواجه عديدا من مشكلات وصعوبات، تمثل فى مجملها معوقات تحول دون أداء الجامعات لدورها التنموى المأمول لمجتمعاتها. فبينما يستمر النمو المتواصل فى التعليم الجامعى وتتسع مجالاته مع وجود زيادة مطردة فى أعداد طلابه، فإن هناك، وعلى الجانب الآخر،

المشكلات المرتبطة بقصور الإمكانيات الرسمية والذاتية للجامعات عن استيعاب كل الأعداد المتقدمة للقيد فى سلك التعليم االنظامى بها من ناحية، وعن الوفاء بالمتطلبات المتزايدة لتحديث نظم الدراسة وبرامجها التعليمية، ومعاملها ومكتباتها، وبنيتها الأساسية من ناحية أخرى. هذا فضلا عن استمرار ارتفاع حجم تكاليف وأعباء تقديم الخدمات التعليمية بكل مستوياتها، وفى كل مراحلها، وتزايد ضغوطها على الموازنة العامة من جانب ثالث. إضافة إلى تداعيات تدنى جودة الخريجين، وتراجع فرصتهم إزاء اشتداد حدة المنافسة الدولية ليس فقط فى سوق العمل العربية بل وفى بعض الأحيان داخل مصر.

٤. فى مواجهة تلك المشكلات وما يماثلها فى واقع التعليم الجامعى، تبرز أهمية تطوير الأداء الجامعى كأحد أهم مصادر القوة الواعدة التى تتيح فرصة للتعامل الإيجابى مع كل تلك المعوقات: فهو يتيح الفرصة لإدخال مسارات تعليمية تستوعب فائض الطلب المتزايد على بعض تخصصات التعليم الجامعى، إضافة إلى تقديم نوعية خاصة من التعليم الجامعى، تتصف بأنها أكثر تميزا وعصرية، وأدق تخصصا وأقل فى نفس الوقت تقليدية مقارنة بما هو متاح حاليا فى البرامج التعليمية الجامعية التقليدية القائمة، وبالتالى يصبح التعليم الجامعى أشد ارتباطا بمجتمعه، وأعمق تأثيرا فى تطوير بيئته، وأكثر قدرة على الوفاء بالمتطلبات العاجلة لعملية التنمية، وبناء مواطن على درجة عالية من الانتماء والولاء، وأكثر فعالية فى استيعاب التطورات التكنولوجية فى مجالاتها وآفاقها المتعددة فى ميادين تخصصه. ومن ثم، تزداد فعالية دور الجامعة، وجعلها أكثر قدرة على التأثير فى حركة التقدم فى مجتمعها، والمشاركة فى صياغة وتنفيذ الحلول لمشكلاته، ومن ثم توجيه دفة التحديث والتطوير فى تلك المجتمعات.

ثالثاً – محاور الدراسة:

أول هذه المحاور يهتم ببلورة وصياغة المنطلقات النظرية والعملية التى يستند إليها موضوع الدراسة، وبيان أهم الخصائص والتحديات التى تشكل بيئة العملية التعليمية المعاصرة. أما المحور الثانى فيختص بدراسة الأدوار الوظيفية للجامعة، وبيان التحديات التى تواجهها، ثم يتناول المحور الثالث إبراز أهم جوانب وآفاق التطوير المقترحة لوظائف

وأدوار الجامعة، لتصبح فى النهاية أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المبتغاة من وراء عملية التطوير، ولتصبح بدورها إحدى قنوات الحراك الاجتماعى والسياسى فى إطار من التنمية المجتمعية الشاملة.

وأخيراً المحور الرابع الذي يتناول تطوير الجامعة والأمن القومي.

١. المنطلقات النظرية والعملية[٢]:

أ. منطلقات نظرية:

فى تناولها لموضوعها حول وظائف الجامعة كإحدى الآليات المتاحة لتفعيل دورها، وكذا مؤسساتها البحثية فى تنمية المجتمع، والحفاظ على هويته الثقافية وشخصيته الحضارية فى مواجهة سيل العولمة الجارف، فإن البحث إنما يصدر عن رؤية أكثر شمولا وعمقا للعملية التعليمية الجامعية، تتجاوز كلا من نطاقها التقليدى كآلية للتنشئة والحراك الاجتماعى والاقتصادى فى المجتمع من جانب، وطبيعتها كتعبير عن حق دستورى فى التعليم كفله الدستور للمواطن المصرى من جانب آخر، يتجاوز البحث ذلك إلى إدراك العملية التعليمية كضرورة أمن قومى، تتطلب إعداد كوادر وطنية تتميز بكونها: مسلحة بالعلم والمعرفة، وقادرة على الابتكار والتنافس، ومزودة بالمهارات التكنولوجية والفنية؛ وتمتلك القدرة ليس فقط على التعامل مع أحدث تكنولوجيات العصر ومعارفه (كالحاسبات الآلية وشبكة المعلومات الدولية)، بل وعلى التفاعل المثمر والبناء معها، بما يحقق الترشيد الأمثل للموارد الوطنية وتعظيم العائد منها؛ وبذلك تكون مؤهلة للارتقاء بالوطن وقيادة دفة تقدمه وازدهاره.

هذا البعد المتعلق بالأمن القومى فى العملية التعليمية الجامعية، وإن كان دوما بعدا استراتيجيا للسياسة التعليمية، إلا إنه، ومن وجهة نظر هذا البحث، قد أصبح أكثر ضرورة وإلحاحا عنه فى أى وقت مضى، بفضل عدد من الاعتبارات والتطورات تتحدد بما يلى:

١. إن نمو تيار العولمة، وقد ارتبط بحركة التطور السريع غير المسبوق فى معدلات النمو العلمى إلى أحجام لم يتوقعها الإنسان من قبل، قد ازدادت سطوته واشتد تجاوزه لقيود الحدود القومية بدرجة يتزايد معها التوقع باستمرار ذلك النمو المطرد فى حجم المعرفة وإضافة الجديد، والتغير فى البنيان المعرفى، وبروز نظم معرفية جديدة لم تكن معروفة من قبل، الأمر الذى يترتب عليه استمرار عمليات التغيير الجذرى فى الفكر الإنسانى، والمراجعة الدائمة للعديد من المسلمات

والبديهيات السابقة[٣]. وتلك أمور لا يمكن ترك التعامل معها لاجتهـاد فـردى أو لضربة حظ، حيث تتجاوز نتائجها وتداعياتها نطـاق تخصـص معـين أو إطـار معرفى بذاته، لتشمل الأمن القومى ككل.

٢. إن الطفرة فى معدل النمو العلمى التى صاحبت تيار العولمة المتزايد، قد أدت إلـى ثورة غير مسبوقة فى القدرة الإنسانية على تسخير إمكانيـات المعرفـة العلميـة وتوظيفها لخدمة الإنسان وتحقيق سبل حياة أكثر رقيا ورفاهية وتنوعا. المجـالات التطبيقية الدالة على ذلك تتعدد، وعلى نطاق غيـر مسـبوق، لتشـمل مجـالات الاتصالات، والإنجازات العلمية والتقنية المتلاحقة فى مجالات المعلومات وصناعة المعرفة، والانتشار المتزايد للفضائيات، وتزايد الاقتناع بتحول العـالم إلـى قريـة كونية صغيرة[٤]. من هنا، فإن آليات التعامل مع هذه الطفـرة، وسـبل الاسـتفادة منها، وتسخير إمكانياتها لخدمة أهداف التنمية ووسائلها، تطرح وبقوة -أكثر مـن ذى قبل- قضية التعليم، وأهمية تطويره وتحديثه عامة، وفى القلـب منـه التعلـيم الجامعى على وجه الخصوص.

٣. فى ظل هذه الظروف والمتغيرات، فإن دور الجامعة – مع ما يتصف به بـالتميز والخصوصية فى إحداث وقيادة دفة التطور العلمى والتكنولوجى فى مجتمعاتهـا – يزداد أهمية وتأثيرا فى ظل تيارات العولمة، والتطور السريع والمتواصـل لـيس فقط فى مجالات الاتصالات، والتفجر والتجدد الدائمين للمصادر والأشكال الجديدة للمعارف والمعلومات، ولكن أيضا فى وسائل ومجالات استخدامها وتطبيقاتها، وما يترتب على ذلك ويرتبط به فى آن واحد من حاجات جديدة، ومتطلبـات متزايـدة أصبح على الجامعة أن تساعد الناس على إشباعها، وأن تيسر لهـم كـذلك سـبل الاستجابة لها.

٤. تستهدف الدراسة تعظيم جوانب القوة والتميز فى دور ووظائف الجامعة، ومعالجة جوانب الضعف والقصور، وتطوير قدراتها على الاسـتجابة لمتطلبـات التنميـة المجتمعية الشاملة، ومواصلة تحديث الثقافة الذاتية وتأصيلها فى نفـوس الطـلاب، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة، وتنميـة روح المواطنـة، وتعزيـز الإحسـاس بالانتماء والمسئولية الوطنية، وفى ترشيد العمليـة التعليميـة وتعظـيم عوائـدها

الاقتصادية والاجتماعية. وفى هذا الصدد، ينبغى التأكيد على حقيقة أن استراتيجية التعليم العالى، وإن استهدفت توسيع قاعدة التعليم الجامعى وزيادة رقعة انتشاره، إلا أن واقع التجربة يشير إلى أنه لا زال فى حاجة ماسة إلى الاهتمام بالتطوير النوعى لبرامجه، بما يعظم إمكانياتها فى التفاعل مع حاجات الأمة، ويدعم من قدراتها على تخطى الفجوة التكنولوجية مع الغرب الصناعى المتقدم.

٥. أخذا فى الاعتبار أن التعليم الجامعى يمثل، وفى مواجهة تيار العولمة الكاسح، أحد أهم آليات التنشئة الاجتماعية وحماية الهوية الوطنية من الذوبان والانسحاق تحت تأثير تيار العولمة الجارف، والذى يستهدف -ضمن أمور أخرى- طمس الملامح والسمات المميزة لكل الأمم والشعوب المستضعفة، فى إطار من الترويج للانسياق والتبعية لنموذج العولمة الغربى.

٦. وأخيراً، فإن تناول البحث للموضوع إنما ينطلق من نظرة نظامية للعملية التعليمية ككل، باعتبارها عملية استثمارية: لها مدخلاتها ومخرجاتها، وتستهدف فى مجملها تنمية الطاقات البشرية -تصقل مواهبها وتنمى قدراتها وتوظف إمكانياتها- فى إطار من الرشادة والعقلانية، يصب فى اتجاه تنمية القدرات الوطنية، وتعظيم إمكانياتها، وفرصتها فى التنمية والتطور وإعداد أجيال من الخريجين، لتحمل تبعات قيادة العمل الوطنى، ولمواصلة عملية التنمية فى مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولتحقيق الاستخدام الأمثل للثروات البشرية والمادية وتجديد مصادرهما وتجويدهما، ولرفع مستوى المعيشة والارتقاء بأساليبها ومضامينها فى مختلف القطاعات، ولتنمية العلاقات بين الأجيال فى مختلف المواقع.

ب. المنطلقات العملية: البيئة التعليمية المعاصرة: الخصائص والتحديات:

تشخيص خصائص العصر، وسمات وواقع العالم المعاصر، من منظور العلم والمعرفة. يصدق القول بأننا نعيش في عصر تقاس فيه قوة الأمم وقدرات الدول بمقدار ما تمتلكه من ثروات معرفية وخبرات تكنولوجية، مما دفع البعض في تحديد سمات العصر إلى استخدام أوصاف انتقائية وتشبيهات بليغة ذات دلالة من قبيل "الطوفان، والثورة، والإزاحة عن العرش، وحرب الصراعات، وتوابعها، .."، وما إلى ذلك من صفات مشابهة لوصف زخم

التدفق المعلوماتى وشدة سرعته، وشمولية آثاره ونتائجه، التي أصبحت بمثابة تحديات دولية أصبح على كل الدول والمجتمعات المعاصرة ليس فقط أن تتفاعل معها، بل وأن تتحدد على ضوء ذلك مكانتها وأدوارها في عالمنا المعاصر. أبرز سمات تلك البيئة، والمطلوب "أن نعيش فيها مؤثرين ومتأثرين، مانحين ومتلقين، ولسنا متفرجين أو مشاهدين،.. "، تتحدد على نحو يضم: ١) طوفان معلوماتي ومعرفي لم يسبق له مثيل؛ ٢) تكامل معرفي شامل نتيجة تداخل وتكامل العلوم؛ ٣) تطور تكنولوجي فائق -فاق الخيال- يسرع من تطور العلوم؛ ٤) سرعة تطور المعرفة والعلوم والتكنولوجيا فاقت ملاحقة العقل البشرى لها، وبالتالي زادت معدلات إنتاج الكتب الجديدة والوسائط التعليمية بشكل لم يسبق له مثيل؛ ٥) ثورة اتصالات أسقطت حواجز الزمن والمسافة والخصوصية والسرية، وجعلت من المعلومات والمعرفة بكل تكويناتها المسموعة والمكتوبة والمرئية رهن إشارة من يطلبها؛ ٦) وامتدادا لثورة الاتصالات، فقد نافس الإنترنت على عرش الكتاب والمكتبات، وتربع على عرش الفكر والثقافة، وصارت رؤية الإنسان كونية من خلال نافذة الشاشة الصغيرة، إضافة إلى تطبيقات النظم الرقمية في هذا الشأن؛ ٧) هبوب حرب الصراعات بين الثقافات والحضارات، مما يؤكد أهمية تعميق جذور الثقافة والحضارة المصرية، حتى لا تتهدد الهوية القومية؛ ٨) توابع اتفاقية الجات، وتوحيد الأسواق، واشتعال نار المنافسة، وأصبح القول النهائي للجودة والدقة ورخص الأسعار؛ ٩) ازدياد معدلات البطالة، والنظر إلى الفرد كمنتج يخضع لسياسة العرض والطلب، والمتفوق طبقا لمواصفات العصر يمكنه العمل في أي مكان في العالم، أي إن مجتمعنا أصبح ليس بمعزل عن العالم الكبير(٥).

وهكذا، وبإيجاز معبر، يمكن إجمال التحديات المرتبطة بخصائص البنية المعرفية والمعلوماتية لعالمنا المعاصر، بأنها قد أصبحت تتميز بالتغيير شديد السرعة متواصل الحركة، تتلاحق فيها الإضافات السريعة والمتتالية مجددة لبنيتها المعرفية، ومُحدثةً بالتالي تغيرات اجتماعية سريعة ومتصلة ذات مردود تراكمي هائل. من هذا المنطلق، فإن التفاعل مع تلك الأبعاد والتداعيات المرتبطة بهذا التطور الهائل، يمثل تحدياً متعدد المستويات متشعب المجالات، ولا يمكن بأي حال التقليل من حجمه أو مداه في كل مضامين التفاعلات العالمية المتداخلة، والمتشابكة في كل مستوياتها؛ دولياً وإقليمياً ووطنياً.

- على المستوى الدولي:

فقد أصبح امتلاك ناصية العلم الحديث وسطوته، بشكل وبصورة غير مسبوقة، أساساً محوريا في صياغة معادلة القوة الدولية، وتشكيل علاقات السيادة والتبعية بين الأمم والدول، وتحديد قواعد التطور، وأبعاد علاقاتها المتنوعة: تشيد على أساسه دعاماتُ حضارتها، وتُرسى به أسسُ نهضتها ومجالاتُ تقدمها، وتُصاغُ على هدي منه الحلولُ لمشكلاتها. ومن هنا كان الدور المتعاظم للجامعات ولمؤسسات البحث العلمي في المجتمعات الصناعية المتقدمة، في قيادة حركة التطور في مجتمعاتها، وسعيها الدائم، وتنافسها المستمر من أجل القيام بأدوارها، والوفاء بمسئولياتها تجاه تعظيم المصادر العلمية والمعلوماتية للقوة والقدرات الوطنية من خلال:

أ. توظيف آفاق وثمار ثورة المعلوماتية في دعم وحماية الأمن القومي الشامل لمجتمعاتها.

ب. الاستفادة من الطفرة العلمية والتكنولوجية الهائلة في التنمية الشاملة لمجتمعاتها.

جـ. استثمار آفاق وآثار ثورة الاتصالات وانهيار حواجز الاتصالات التقليدية، لتحقيق وحماية مصالح مجتمعاتها.

د. توسيع نطاق التطوير التقني وآفاقه الفنية والتطبيقية، بما يتلاءم واحتياجات مجتمعاتها من جانب، وفى تصدير نموذجها الحضاري والثقافي إلى غيرها من شعوب ومناطق العالم من جانب آخر(٦).

- على المستوى الإقليمي:

ويُقصد بهذا، النطاق الجغرافي لمنطقة الشرق الأوسط بكل تداعياتها الإقليمية (سياسيا، واقتصاديا، وعسكريا، وحضاريا)، وذلك بالنسبة لطبيعة ومجال العلاقات القائمة بين دول وشعوب هذه المنطقة من جانب، وفى سياق المحاولات المبذولة لإرساء أسس وأطر العلاقات لنظام إقليمي شرق أوسطي جديد فيما بين دوله من جانب آخر، وفى الإطار العام لعلاقات دول وشعوب الإقليم بغيرها من مناطق وشعوب العالم ككل(٧). وفى هذا الصدد، وفيما يتعلق بدور وأهمية الثورة العلمية (المعرفية والمعلوماتية)، كقاعدة للقوة والقدرات الوطنية على المستوى الإقليمي، فإنه يمكن القول بأن دور وتأثير وقيمة العلم الحديث- وبالتالي دور الجامعات والمؤسسات العلمية والبحثية المتخصصة- قد أصبح من الأهمية

والمحورية بشكل لم يسبق أن جسدته حقائق الوضع الإقليمي كما أصبح عليه الحال في الآونة المعاصرة، باعتبار أن هذا الدور وتلك القوة يشكلان معا أساس القوة الوطنية الشاملة بأبعادها العسكرية، وثقلها السياسي، وتأثيرها الاقتصادي في منطقتنا(٨). والمؤشرات، ذات الدلالة في هذا الاتجاه متعددة. لعل أهمها يتمثل، من جانب، في ارتكاز كل معادلات القوة الإقليمية والتجارب التنموية على قاعدة صلبة من العلم والتكنولوجيات العسكرية الحديثة والمتقدمة، ومن جانب آخر في استناد مصادر وموازين القوى الإقليمية، وشبكات علاقاتها المتعددة والمتناهية التعقيد إلى قواعد وطنية من شبكات ومؤسسات البحث العلمي المدنية المتطورة.

على ضوء ما سبق، يصبح من الممكن فهم الخصائص المشتركة التي تعكس النمو المطرد لدور العلم الحديث، واتجاهات تطوره في بناء علاقات القوى الإقليمية في المنطقة، والتي يعكسها ما يلي:

أ. الصعود المستمر لدور مؤسسات البحث العلمي والجامعات ذات الارتباط المباشر، أو غير المباشر، بأغراض البحث العلمي في المجالات العسكرية بدول المنطقة، والاستمرار في تسخير طاقاتها وقدراتها المتنوعة في تطويع واستغلال إمكانيات العلم الحديث ومنجزاته في تحقيق إمكانات التفوق العسكري، وقدرات السيطرة، ومتطلبات الهيمنة الإقليمية.

ب. استمرار التنافس بين القوى الإقليمية الرئيسية، من أجل الحصول على أحدث ما أنتجته الثورة العلمية والتكنولوجية لأغراض تحديث وزيادة قدراتها العسكرية، وما يترتب عليه من استمرار التصاعد في نسبة مخصصات القطاع العسكري، مقارنة بغيره من باقي قطاعات ومصارف الدخل القومي في موازنات تلك القوى الإقليمية الرئيسية (إسرائيل، تركيا، إيران، مصر، سوريا، دول الخليج،..)(٩).

جـ. إن استمرار أجواء الصراع الإقليمي المتزايدة، وتعقد مستوياته، واتساع نطاق ومجالات عمليات التنافس الإقليمي بين القوى الإقليمية المتعددة، قد أضفى قدراً لا بأس به من العقلانية والرشادة لتأييد ودعم استمرار المؤسسات العسكرية في امتلاك ناصية العلم الحديث، باعتباره البوابة الذهبية لتحقيق القوة والمكانة والسيطرة والهيمنة الإقليمية.

د. النمو المتزايد لدور المؤسسات العسكرية في دول المنطقة، كأداة لـدعم الاسـتقرار والشرعية السياسية، وبصفة خاصة في أوقات الأزمات التـي قـد تتعـرض لهـا مجتمعاتها ونظمها السياسية، هذا فضلا عن تنامي دور تلك المؤسسات فـي دعـم ودفع برامج التنمية الاقتصادية، والإسهام في حل المشكلات التـي قـد تعتـرض تطبيق كل البرامج والخطط التنموية في مجتمعاتها.

هـ. استمرار اتساع وتزايد الفجوة بين مستويات ونوعية القوى الإقليمية طبقا لما تمتلكه كل منها من المعارف والتكنولوجيات ونظم التعليم الحديثة، التي تسهم، ليس فقـط، في إعداد العناصر البشرية ذات المهارات والمعرفة التكنولوجية الحديثـة، ولكـن أيضاً فى زيادة معدلات التميز النوعى والقدرات الفعلية لها.

- **على المستوى الوطنى:**

يبدو بوضوح الدور الريادي، والمسئولية القومية للجامعات ومؤسساتها البحثية، باعتبـار مسئوليتها عن قيادة حركة التنمية والتقدم في المجتمع، وفى اتبـاع الأسـلوب العلمـي فـي تشخيص أسباب المشكلات المتعددة التي يواجهها المجتمـع، وصـياغة وتطبيـق الحلـول والمقترحات العلمية لمواجهتها، ومتابعة عمليات التطبيق وتقويمها، والتوصية بما يجب فـي إطار تصحيح المسار عند اقتضاء الحاجة(١٠).

من بين أهم تلك المجالات والمشكلات التي تبدو دائما في حاجة ماسة لهذا الدور، تـأتى مشكلات تزايد معدلات النمو السكاني، وتضخم أعداد خريجي الجامعـات والمعاهـد العليـا والمتوسطة، وارتفاع معدلات البطالة بين شباب خريجي التعليم العالي والمتوسط، واخـتلال التوازن بين متطلبات سوق العمل من التخصصـات النظريـة والعمليـة، والتراجـع العـام للمستويات المهارية والفنية لخريجي التعليم العالي والمتوسط (وبخاصة مهـارات الكمبيـوتر واللغات)، والمشكلات العامة المرتبطة بارتفاع معدلات وسرعة التغيير الاجتمـاعي وآثـاره المعقدة. وهى كلها مشكلات وتحديات تبرز من جديد أهمية ارتبـاط الجامعـات ومؤسسـات البحث العلمي بالمجتمع، وإعداد الخريج المتخصص المؤهل علمياً فـي مجالـه، والمـدرب عملياً على استخدام وتطويع التكنولوجيات الحديثة، والقادر على التعامـل بأسـلوب علمـي ابتكاري مع ما يواجهه من مشكلات عملية أو علمية.

٢. الجامعة والمجتمع: خلفية عامة:

يُبرزُ دورُ الجامعة كمؤسسة اجتماعية، وإلى حد كبير، دور وتأثير الثورة العلمية، والتى بدأت تحولا رئيسيا للمجتمع ولمؤسساته فى القرنين التاسع عشر، والعشـــرين، وبخاصـــة أن "العلم الحديث" كمشروع، والذى يعود إلى القرن السابع عشر، لم يحقق تواجداً رئيســيا فـــى الجامعة حتى القرن التاسع عشر(١١). تفسير ذلك، أن الجامعة كمؤسسة اجتماعية عــادة مـــا تقاوم -وإن كانت تتكيف فقط وببطء مع- الأدوار الجديدة، وهو ما يفسر بروز تــأثير قيـــود التقاليد على الاختراع والإبداع، ويشرح فى الوقت نفسه كثيراً من تاريخ الجامعـــة، وتطـــور أدوارها منذ نشأتها الأولى فى المجتمعات الإنسانية.

أ. الجامعة والتعليم العالى:

بوجه عام، ترجع نشأة التعليم العالى بصورته المألوفة الآن إلى السياق الغربى للقـــرنين السابع عشر والثامن عشر، حيث قامت صورتان: أولاهما على نمـــط معـــدل مـــن النظـــام البريطانى ممثلا بجامعتى أوكسفورد وكامبريدج فيما يتعلق بـــالآداب Liberal Arts، وعلـــى نحو ما كان يتم إدراكها خلال عصر النهضة، بينما جاءت الصورة الثانية معدلة من النظـــام الألمانى للدراسات العليا والبحث العلمى. وخلال القرن التاسع عشر، تم إدماج النظامين معـــا بعد الاستفادة من إصلاحات النظام الألمانى للتعليم العالى، وعلى نحـــو مـــاتم فرضـــه فـــى الولايات المتحدة، على برامج ما بعد الدراسة بالمرحلة الجامعية الأولـــى Undergraduate. ونتيجة لاحتفاظ كل نظام تعليمى بقيمه وأهدافه المتميزة، فقد ترتب علـــى ذلـــك نـــوع مـــن الصراع بين الأدوارالاجتماعية لكل من النظامين التعليميين حتى الوقـــت الـــراهن. ذلـــك أن بعضاً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، يكرسون جهدهم للوفاء بمتطلبات أحـــد الـــدورين، أى التعليم والتدريس فى المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس). بينما يفضـــل البعض الآخر إعطاء الأولوية فى الاهتمام والعمل الجامعى للوفاء بأعبـــاء البحـــث العلمـــى والدراسات العليا. بينما تجمع رؤية فريق ثالث لدور الجامعـــة بـــين الاهتمـــام بـــالمرحلتين معا(١٢).

بوجه عام، تُظهر مراجعةُ الأدبيات السياسية المتخصصة حول علاقة الجامعة بمجتمعها ودورها فيه، أن هذا الدور وطبيعة الوظيفة المجتمعية للجامعة، قد اتصفا بالتعدد، كما تميـــزا بطبيعة تراكمية، وعادة دونما إسقاط أو تخلٍ عن أدوارها السابقة عبر القرون. وبينما تعـــود

الخبرة التاريخية الغربية بنشأة الجامعة ككيان مستقل إلى العصور الوسطى، خلال القرنين الحادى عشر والثانى عشر(١٣)، فإن دور ووظيفة الجامعة قد تبلورا تاريخياً، وتحديداً فى الغرب، حول محاور متواصلة، بدأت بالتنشئة والتربية الدينية لرجال الدين وقادة الكنيسة، لتنتقل إلى دراسة القانون وإعداد وتجنيد النخبة السياسية، ثم يتسع دورها وتدريجيا ليتبلور، وبوجه عام، حول الاستجابة لاحتياجات المجتمع، وصولاً إلى المرحلة الراهنة المتمثلة فى البحث عن المعرفة وإقتفائها من أجل المعرفة من جانب، وتسخيرها لصالح الإنسان من جانب آخر.

وفى هذا السياق، كان النظر إلى جامعات العصور الوسطى، باعتبارها مدارس مهنية اهتمت بتعليم الدين، وتوفير التدريب لرجاله من القساوسة وغيرهم، والذين تشكلت من بعضهم النخبة المتعلمة الوحيدة فى المجتمع آنذاك(١٤). ثم أضيف إلى ذلك، مهمة التدريب فى مجال القانون، وممارسة المهن القانونية، باعتبارها وظيفة للجامعة(١٥). وقد احتفظت الجامعات بهذه الوظائف والمعارف، ونقلتها إلى أجيال المستقبل. كما تطورت، وفى الوقت ذاته، مدارس الفنون والآداب، باعتبارها أيضا إعداداً رسميا لدراسة القانون، وللطب، وبما يساعد على الاستجابة لاحتياجات مجتمع العصور الوسطى من القيادات المدنية والدينية، من الأطباء والمحامين وغيرهم(١٦).

ومع بزوغ عصر النهضة، خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر، ظهرت –لأول مرة– الحاجة إلى تعليم النخبة المطلوبة للقيادة، واعتبر ذلك وظيفة مهمة. من هنا، كان التطور البطيء لبرامج الدراسات الإنسانية والمنح الدراسية، وبصفة خاصة تلك التى جاءت من خارج الجامعة، تدفعها الرغبة المتزايدة فى إحياء التعليم التقليدى على النمط اليونانى والرومانى، والذى ظهر بداية فى إيطاليا فى عصر النهضة، ثم منها إلى أوربا. وعلى ذلك، فقد ظلت أدوار العصور الوسطى بمثابة الوظائف الجامعية المسيطرة خلال عصر النهضة، ومن هنا استمرت جامعة عصر النهضة، تستمد دوافعها بما يتم إدراكه كاحتياجات عملية للمجتمع(١٧). وفى هذا السياق، كان استمرار دور الجامعة وصولا إلى القرنين السابع عشر والثامن عشر، حيث صار التحول تدريجيا باتجاه اقتفاء المعرفة من أجل المعرفة ذاتها.

وهكذا، وخلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، تبلورت وظيفة الجامعة فى اقتفاء المعرفة من أجل المعرفة ذاتها، أكثر من كونها وظيفة للتعرف على الرب، أو وظيفة من

أجل الإنسان ذاته فى عصر النهضة. فحتى ذلك الوقت، لم تكن هذه الوظيفة قد أصبحت قـوة رئيسية فى البحث العلمى الأوربى، حيث ساد توجه كل الدراسات البحثية فى ذلـك الوقـت، نحو تكريس جهدها فى المجالات المتعلقة بالدين، والمتعلقة كذلك باحتياجات المجتمع المهنية، وغيرها من الاحتياجات العملية.

أما فى عصر الثورة العلمية، فقد بدأ تحول رئيسى للمجتمـع ومؤسسـاته بصـدد دور الجامعات كمؤسسات للبحث العلمى والثورة المعرفية. فقد تبلورت آثـار الـدور التراكمـى للجامعة فى علاقتها بمجتمعاتها من جانب، ولتأثير دور العلم على الجامعة من جانـب ثـان، وعلى محتوى الدور المجتمعى للجامعة وكيفية مواجهتها للتحديات التى تواجهها، والمرتبطـة بصعود دورها كمجتمع مركزى للمعرفة من جانب ثالث. نماذج تلـك التطـورات وآثارهـا تبرزها، وعلى سبيل المثال، خبرة الجامعات الأمريكية فـى تنـاول مشـكلاتها المجتمعيـة، وظهور دور الجامعة فى الوصول إلى مجتمعها فى إطار مايـُعرف منذ ذلك الحـين باسـم جامعة "السبق أو التميز" "University Outreach"، دلالة علـى سـبق الجامعـة وتميزهـا بالخروج إلى مجتمعها، للتعرف على احتياجاته وتلبيتها. وأخيراً، كانت هناك أيضا الجهـود المتتالية لتقييم آفاق هذا الدور المجتمعى من جانب، ولمخاطره وحدوده من جانب آخر[١٨].

وتمشياً مع هذا السياق، وعلى نحو ما تؤكده مصادر تاريخيـة عديـدة، فـإن مراجعـة الخبرة العربية الإسلامية بنشأة الجامعات ودورها في مجتمعاتها، تبرز قدراً من التشابه فـي نشأة ومسار الجامعات من جانب، وارتباطها بنمط مماثل من الوظائف والأدوار، جاءت فـي حينها تعبيراً عن فهم ووعى شاملين لدور "المسـجد" أو "الجـامع الجامعـة"، والـذى أدرك مسئوليته في قضاء احتياجات مجتمعه. من هنا جاءت وجهات النظر القائلة، بـأن الجامعـة بمفهومها العصري ورسالتها العلمية تُعـد "حديثة من حيث الشكل فقـط"؛ فقـد قامـت فـي الحضارة الإسلامية مؤسسات تعليمية مستقلة ورسمية، كانت تؤدي وظيفتهـا العلميـة علـى أفضل وجه، ولم تكن مؤسسة المسجد بمعزل عنها، ذلـك أن أقـدم الجامعـات الإسـلامية المعاصرة نشأت لصيقة بالمسجد الجامع وتحمل اسمه (الزيتونة، الأزهر، القرويين..)، كمـا كان خريج هذه المؤسسات ينتسب إليها في اسمه كلقب علمي يشرفه، كما كان لهذه الجامعات دور حضاري بارز لا يحتاج إلى تأكيد، وإن ظل حبيس التاريخ، وتحول إلى سـجل أمجـاد وذكريات بعد أن أصبحت هذه الجامعات –شأنها شأن الجامعات العربية الحديثة– لا تحمـل

رسالة حضارية، إلا ما دُون في لوائحها، بغض النظر عن مدى تحقــق ذلــك علــى أرض الواقع، وكأن "تعصير" أو تحديث هذه المؤسسات، وكما ترى بعض وجهات النظر، قــد أدى إلى"عصرها وامتصاص ما بقي فيها مــن روح المقاومــة الحضــارية والإبــداع العلمــي والإصلاح الاجتماعي"[١٩].

ب. الدور المجتمعي للجامعة:

مضمون هذا الدور وأهميته يستمدان من ارتباطه بالجامعة، باعتبارها مصــنعا للعقــول التى تتفوق، وتبدع فى إنتاج العلم وتسخير خبرته المعرفية والتراكمية فى صــياغة جوانــب الحياة المتعددة، وتزويدها بالخبرات المهنية والتجــارب الميدانيــة المســتندة إلــى الأسـس الأكاديمية والدراسة الموضوعية لشتى مجالات التخصص العلميــة. ومــن ثــم، فــإن دور الجامعة فى مجتمعها، ومن وجهة نظر مجتمعية عملية، يتسع نطاقه، وتمتد حــدوده لتتفاعــل مع منظومة من قضايا وموضوعات متعددة، تعبر فى مجملها عن دور محــورى للجامعــات فى مجتمعاتها المحلية والقومية بوجه عام. وهو دور تتداخل فيه قضايا وموضوعات متنوعة مجالاتها وتخصصاتها. فبداية تنتقل أعداد كبيرة من الطــلاب وهيئــات التــدريس، للإقامــة والدراسة والعمل فى منطقة وجود الجامعة، وما يحتمه ذلك مــن تــوافر اســتعدادات ماليــة وخدمية غير عادية. وهناك أيضا الأبعاد الاقتصادية المتعلقة بفــرص جــذب الاســتثمارات التجارية نتيجة للمبادرات البحثية الجامعية، إضافة إلى توفير قوة عمل، مــن المفــروض أن تكون عالية التدريب والمهارات للشركات التى تجذبها الجامعة بجوارها أو إليها. علاوة على ذلك، فهناك أيضاً الدور الأساسى الذى تؤديه الجامعة فى إثراء وتطوير المجــالات الثقافيــة والاجتماعية، وفى إثارة الاهتمام بقضايا السياسة العامة، بجانب الارتقاء بالذوق العــام، مــن خلال المحاضرات واللقاءات الفكرية والفنية العامة والمتنوعة المجالات والأهداف[٢٠].

وباعتبارها مصانع، بل معاقل، التقدم المادى والمعنوى، ومحاضــن العقــول المفكــرة، ومشاعل النور التى تهدى مجتمعاتها إلى الرقى والإبداع، فإن الجامعــات عــادة مــا تقــوم، وبوجه عام، بوظائف ثلاث تتكامل فيما بينها، وتتضمن التعليم والتدريس، والبحــث العلمــى، وخدمة المجتمع. وبينما تأتى وظيفة التدريس عادة علــى قمــة أولويــات الجامعــات، فــإن الوظيفتين التاليتين لاتقلان أهمية عنه، فالبحث العلمى، يمثل بدوره نتــاج الإبــداع الفكــرى والبحثى لأعضاء هيئة التدريس، كما أنه يُعدُ مؤشراً له أهميته فى المقارنة والمفاضــلة بــين

الجامعات وتحديد مكانتها بالنسبة لغيرها. وفى الوقت ذاته، فإن قيام الجامعات بمهامهــا فــى خدمة المجتمع، إنما يتجاوز فى جوهره عملية إمداد المجتمــع بــالكوادر المهنيــة والعلميــة المؤهلة، لتقوم بتوظيف البحث العلمى، والاستفادة من تطبيقاته ونتائجه فــى حــل مشــكلات المجتمع من جانب آخر[٢١].

أبعاد الارتباط والتداخل والتكامل بين هذه الوظائف الثلاث، كمحــاور لعلاقــة الجامعــة بمجتمعها، تثير -فى سياق الخبرة العملية لعلاقة الجامعات بمجتمعاتها- مشكلة تحديد الأدوار والأولويات فى الفهم المتبادل للمسئوليات، التى يقوم بها كل مــن أعضــاء هيئــة التــدريس والجامعة تجاه الآخر. ففى حين قد يرى البعض أن أعضاء هيئة التدريس، وعلى الرغم مــن قدراتهم الفكرية والتحليلية المتميزة، "نادراً ما قاموا بالتفكير فى تلك المشكلة، أو النظر إليهــا بوجه خاص أو مستقل،.. فمعظم الأساتذة عادة ما يأخذون مشكلة دور الجامعة كأمر مفــروغ منه، اعتقادا منهم أن الجامعة، وعلى نحو ما كانت تفعل عندما دخلوها أول مــرة، لازالــت تؤدى نفس الأدوار والوظائف، ومن ثم، يأتى التعليم والتدريس فى مقدمة قائمــة أولويــاتهم، بينما يكرس البعض الآخر منهم عنايته الفائقة لمهام البحث العلمى، فى حــين يمــزج فريــق ثالث بين الاتجاهين من منظور قدرات الجامعة على الوفاء باحتياجات مجتمعها. وبــدورها، فإن الجامعة، وكما تظهر الخبرة التاريخية، قد استطاعت أن تستمر لمــا يقــرب مــن ألفيــة كاملة، وذلك من خلال خلق أدوار جديدة، وتطوير خليط أو مــزيج مــن الأدوار المتجــددة، لتتلاءم مع ما يطرأ من تغييرات أساسية فى طبيعة مجتمعها واحتياجاته العملية. وفــى هــذا السياق، يصبح من المنطقى أن يؤدى أعضاء هيئة التدريس أدواراً متعــددة ومتنوعــة، وأن تختلف إن لم تتناقض -وربما بشــكل كبيــر أحيانــا- معتقــداتهم مــع الحقيقــة الموحــدة للأدوار المتنوعة، بل والمتصارعة أحيانا، والتى عادة ما يتم تنفيذها[٢٢].

وبدوره، فقد أضفى التحول فى سلوك المجتمع نحو العلم والاشتغال به سمة جديدة علــى العلم تشكلت به ملامحه الظاهرية، مع بقاء سمته الأصلية السليقية، -وهى العلــم مــن أجــل العلم- من أهم عوامل ازدهار العلم نفسه ونموه، وخلق القدرات المبدعة فى العلمــاء، كمــا أصبحت سمة العلم الجديدة هى"التطبيق"، أو بلغة الاقتصاد "العائد السريع"[٢٣].

وعلى ضوء ذلك، يصبح من الممكن تفهم الجدل الذى يثور من آن إلى آخر حول طبيعة دور وغرض الجامعة، على ضوء تنوع القيم والآراء داخل الأوساط الأكاديمية حول الــدور

المناسب للتعليم العالى فى المجتمعات الحديثة، وبصفة خاصة فى بيئة دولية يغلب عليها فاوت الإمكانيات والموارد، إضافة إلى شبكة متداخلة من الاختلافات والاضطرابات والصراعات بالغة التعقيد، والتى تتفاوت مسبباتها وفترات وجودها، طبقا للجذور التاريخية للصراعات القديمة منها، بينما يغلب على بعضها الآخر الجدة والحداثة[٢٤].

جـ. جامعاتنا وواقعها الراهن:

وبدورها، فإن نشأة وتطور جامعاتنا الوطنية وأدوارها المتنوعة، لم تخرج كثيراً فى مجملها عن السياق العام لتطور الجامعات فى العالم. كما أن متابعة أدوارها الوطنية فى الكفاح من أجل الاستقلال الوطنى، وإسهاماتها العملية فى بناء الدولة الحديثة فى مصر، إنما تكشف عن سجل حافل بالإنجاز والعطاء المشرف، والذى يستوجب دوما التقدير والثناء. ومع التسليم بدور الجامعة وإنجازاتها خلال العقود الماضية من مسيرة التنمية والتطوير، إلا أن النظرة المتأملة إلى واقع جامعاتنا فى سياقها الإقليمى والدولى، فضلا عن سياقها الوطنى أو المحلى، تكشف عن فجوة يتزايد اتساعها بمرور الوقت بين المأمول والواقع. فالوضع الراهن لحال جامعاتنا المصرية، يكشف عن تزايد مستمر فى نطاق واتساع الفجوة بين قدرات جامعاتنا وإمكانياتها الراهنة، وبين ماهو متوقع ومطلوب منها مواجهته من التطورات المحيطة بها؛ قوميا وإقليميا ودوليا، وماتفرضه من تحديات جديدة متجددة. وبدون مبالغة، فما تزال استجابة الجامعة وأداؤها يغلب عليهما، وبوجه عام، حالة من تواضع معدلات الاستجابة، وتواضع مستويات الممارسة، وذلك قياساً على ماهو متوقع، أو ما يجب أن يكون.

مظاهر هذه الفجوة، والأبعاد الدالة عليها متعددة الأنواع والمستويات. فعلى المستوى الوطنى أو المحلى، هناك علاقة الجامعة بالمجتمع، وبسوق العمل، واحتياجاتهما إلى أساليب غير تقليدية، وفكر ابتكارى مبدع قادر على استيعاب ومواجهة تحدياتهما ومشكلاتهما. يضاف إلى ذلك، تداعيات التوجهات الجديدة لربط التعليم بوجه عام، والعالى بوجه خاص، بسياق التطور الاجتماعى والاقتصادى الذى يدور فى مجمله فى فلك تحرير الاقتصاد والتخفف من أعباء الإنفاق الخدمى العام للدولة، وما يعنيه ذلك، ويؤدى إليه من مخاطر على مكانة الجامعة والتعليم الجامعى، وعلى دوره الاجتماعى وعلى وظيفته النهضوية، بل وعلى مستقبل الأمة ككل[٢٥].

أما على المستوى الإقليمي، فإن تسارع جهود التطوير ومبادراته فى نطاق الجامعات العربية، وغير العربية، وعلى امتداد إقليم الشرق الأوسط، تضع الجامعات المصرية فى وضع لاتحسد عليه؛ إذ تتسارع التطورات وتتوالى المبادرات، التى تجدد معظم جامعات الإقليم والمنطقة من خلالها ذاتها، وتحقق فى إطارها إنجازاتها على طريق مواكبة متطلبات التقدم العلمى والتكنولوجى، وبمستويات تقدم نوعى وكمى فى الأداء والإنجاز أصبحت معه مكانة الجامعات المصرية ودورها فى مواجهة غير متكافئة، وتحديات كثيرة غير مسبوقة.

وفى إطار البيئة الدولية، تأتى طفرة التقدم العلمى، ونتاج ثورة الاتصالات والمعلومات وما تفرزه من تغييرات سياسية واقتصادية، لتضيف بدورها أعباءً ومسئوليات جديدة على الجامعات فى العالم ككل، وجامعاتنا المصرية من بينها، لملاحقة هذه التطورات وتطبيقاتها فى مجالات التخصص المختلفة جديدها وقديمها، وكذلك لعمليات وآليات إنتاج وتداول المعرفة، وحجم التكلفة الاقتصادية والاجتماعية المطلوبة لذلك، والمترتبة عليه، الأمر الذى يجعل جامعاتنا فى مسيس الحاجة إلى التجديد والتحديث والتطوير الشامل، لتتجاوز مكانتها المتواضعة الراهنة باتجاه عالم المستقبل، ولتسترد فيه مكانتها، وتتبوأ من جديد دورها ومسئوليتها فى قيادة مجتمعها فى سياقات العولمة للقرن الحادى والعشرين.

٣. الجامعة والمجتمع: الوظائف والأدوار:

أ. الوظيفة الأولى: وظيفة التعليم وسوق العمل:

فى عالمنا المعاصر، شكل العلم وما يزال، القوة الأعظم التى تستند إليها ثقافة العصر الحديث. ففيما مضى، كان العلم بمثابة قوة الدفع الهائلة التى أطلقت قوى التحول من المجتمع التقليدى إلى المجتمع الصناعى، وقد أصبح الآن القوة الحاكمة التى ترتكز عليها دعامات عصر المعلومات والتكنولوجيات والمنظمات شديدة التنوع، وما أنتجته وتنتجه من رؤى تختلف جذريا عما سبقها فى إدراكها للحياة البشرية وللعالم، الأمر الذى يغرى بمقارنة ما أحدثه العلم بإنتاجه هذا التحول، بما أحدثه من قبل بالانتقال من العصور الوسطى إلى عصر النهضة، فلقد تغيرت مفردات النظرة إلى التعليم، من اعتباره خدمة استهلاكية إلى اعتباره عملية استثمارية، وإن كان استثمارا بشريا وليس ماديا. فالتعليم ليس ضروريا فقط لإعداد العناصر المؤهلة اللازمة للتنمية، لكنه يسهم كذلك فى إزالة كثير من العوائق الإجتماعية المعوقة لحركة التصنيع والنمو الاقتصادى، وفى غرس مقومات العقلية العلمية وتثبيت

جذورها، باعتبارها دافعا قويا للتنمية الإقتصادية، إضافة إلى ما يحدثه الأثر التراكمى العـام للارتفاع بالمستوى التعليمى للعنصر البشرى، والأخذ بالتخطيط لعناصر التنمية الاقتصـادية والاجتماعية[٢٦].

وهنا، تبرز أهمية دور الجامعة فى إعداد القوى العاملة، والوفاء بحاجة المجتمـع مـن خريجيها، الذين يؤدون دورا مهما فى تنمية الرأسمال البشرى، الذى يعد بـدوره مـن أهـم دعامات وأسس التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مجتمعاتنـا. فضـلا عـن دور الجامعـة والتزامها بالتأكيد على المعايير الموضوعية لنوعية الخريج المطلوبـة، والحـرص علـى أن تتضمن الفعالية والنشاط، وحب العمل والمبادرة، وتحمل المسئولية، واعتماد أسلوب التخطيط المستقبلى، والإيمان بالابتكار، والقدرة على العمل فى جماعات كبيرة بعيدا عن الشـللية[٢٧]، فضلا عن اتصافه بالإخلاص لأمته ووطنه ومجتمعه، ووعيه بأهدافـه وقدراتـه، والوقـوف على حقائق عصره، والإلمام بالتحولات الجارية فيه.

استنادا إلى هذه الخلفية، يستمد إدراك التعليم العالى من منظور الأمن القـومي منطقـه وأبعاد حجته؛ فهو من جانب يؤكد حقيقة أن التعليم العالى استثمار استراتيجي لـرأس المـال البشرى، كما أنه يمثل من جانب آخر حلقة وصل محوريـة بـين بنيـة تعليميـة أساسـية ومخرجات سوق العمل. إضافة إلى ذلك، فإن التعليم العالى يرسى الأساس لمرحلـة التـراكم العلمى والخبرة العملية لخريجيه، والتى تستند إليها، فيما بعد، مساراتهم الوظيفية وأدوارهـم المجتمعية، مما يجعل منه، وبحق، نقطة فارقة ليس فقط فى مساراتهم الوظيفيـة وأدوارهـم المجتمعية، بل فى حياة ومسار المجتمع ككل، وذلك من خلال إعداد وتأهيل أفراده، ليـدخلوا سوق العمل، إضافة إلى المجالات الأخرى. وهكذا، فإن الاسـتثمار فـى التعلـيم العـالى، وباعتبار ما يؤدى إليه من زيادة الرصيد المتاح من رأس المال البشرى، إنما يمثـل، وعلـى نحو ما يؤكد نايت ويورك، مصدراً جوهريا، وقوة دافعة للتنميـة الاقتصـادية، مـن خـلال إسهامه فى دعم المخرجات المعرفية، والقدرة على التعلم لدى الخريجين، الأمر الذى عادة ما يحظى بتقدير وترحيب أصحاب الأعمال، حتى أنهم –ودوما– يمارسـون ضـغوطهم علـى المؤسسات الجامعية، لتحسين وتطويرمؤهلات التوظف لدى خريجيهـا، بتزويـدهم بـالخبرة اللازمة للعمل، وتعريفهم بنماذج وأنواع المشروعات المتنوعة، وتقديم النصح المهنـى لهـم، بالإضافة إلى إكسابهم عادة إعداد بياناتهم الذاتية وسيرهم المهنية فى شـكل ملائـم يتضـمن

تسجيل مؤهلاتهم وخبراتهم العملية"[٢٨]. وعلاوة على كل ماسبق، هناك أيضا دور الجامعة والتعليم العالى، وعلى امتداد سنوات الدراسة الجامعية، فى إتاحة الفرصة والمجال لتفعيل آليات وعمليات التنشئة الساسية والاجتماعية لطلابها، وبلورة مفاهيم وقيم ومشاعر المواطنة والولاء والانتماء، على أسس قوية من قيم الحوار، والمبادرة، وتقدير المسئولية، والعمل الجماعى، وتوزيع الأدوار وممارسة القيادة، وما إلى ذلك من قيم وممارسات، تسهم مجتمعة فى صياغة قواعد ومسارات عمليات الحراك الاجتماعى والمشاركة المجتمعية عبر القنوات السلمية، فتضيف بذلك إلى استقرار المجتمع، وتقوى من دعامات تماسكه وتجانسه.

وهكذا، تبدو أهمية وظيفة إنتاج المعرفة والبحث فيها، كمهمة أساسية تتصدر قائمة أولويات الجامعات ومؤسساتها البحثية، كمجتمعات للمعرفة ينبغى ألا يعلو لديها عائد فوق تعظيم اكتساب المواهب المؤدية لإنتاج المعرفة. وهنا أيضاً يكون ارتباط صلاح المجتمعات وثيقاً بدرجة صلاح وتطور المؤسسات الجامعية والبحثية فيما يتعلق بهذه الوظيفة من جانب، وبدور الجامعات ومراكزها البحثية من جانب آخر، باعتباره إسهاما جوهريا على طريق إنتاج المعرفة وتطويرها وتطويعها، وبما يتفق وتلبية احتياجات مجتمعها[٢٩].

وعلى ضوء ذلك، تتضح أهمية نشر التعليم، وبخاصة فى مراحله العليا، ورفع نوعيته وتأكيد جودته، باعتباره مطلبا استراتيجياً لتكوين رأس مال بشرى مؤهل، راقى النوعية، يفتح بوابة العبور إلى التقدم فى القرن الحادى والعشرين، ويمثل حافزاً للارتقاء فى جميع مجالات العلوم والتكنولوجيا وتطبيقاتهما فى الحياة العملية[٣٠]. من هنا كانت أهمية التعليم الجامعى فى اكتساب المعارف والمهارات المتقدمة فى مجالات نقل المعرفة بوجه عام، وفيما يتعلق بمجالات البحث العلمى والتطوير التكنولوجى بوجه خاص. ذلك أن الجامعات ومؤسسات البحث العلمى، تمثل بطبيعتها المجال الطبيعى لنشأة وتكوين المعارف والقدرات المتقدمة فى خدمة مجالات النشاط المجتمعى[٣١]، وذلك لأنها تنشأ -على وجه الخصوص- **لتوليد أو تخليق ونقل المعرفة، وتطبيقها والاحتفاظ بها**. ومن ثم، يمكن فهم تزايد الاهتمام بالجامعات وتفسير الاتجاه نحو زيادة أعدادها، حكومية أو خاصة، استجابة للزيادة المطردة فى أعداد السكان وحاجاتهم المتنامية للحصول على التعليم العالى المناسب، ولمواجهة احتياجات المجتمع من القوى البشرية المؤهلة علميا وفنيا لمتطلبات التنمية[٣٢].

عملية التطوير: الغايات والآليات:

من هنا، كان تعرض الجامعات، وبصفة دائمة، لضغوط التطوير والتحـديث المسـتمر، لتفى بمسئولياتها تجاه التوقعات المجتمعية المتزايدة، ولتضاعف قدراتها على مواكبـة تـدفق المتغيرات والقوى الدافعة باتجاه اللحاق بركاب العصر ولغته، وبما يتطلبه ذلك من مبـادرات وبرامج للتطوير والتحديث، تجعل من الارتقاء بنوعية التعليم الجامعى غايـة لا بـديل لهـا، تحقيقا لمسارات التميز، ووصولاً إلى الإبداع ونشر وتعمـيم مقوماتـه فىمجـالات التعلـيم الجامعى، واعتبار ذلك مدخلاً أساسياً للإمساك بناصـية المعرفـة والتقانـة الأحـدث فـى المجتمعات الغربية.

وفى هذا السياق، يجب أن تتضمن الغايات النهائية لعملية تطوير التعليم العـالى، وإلـى جانب غايات أخرى، التوصل إلى حلول ابتكارية تسهم فى تطوير نظـم التعلـيم الجـامعى القائمة حاليا، بحيث يمكنها أن تنتج تعليما جاذبا أكثر كفاءة، وأرقى نوعية، وبتكلفـة ماديـة ملائمة، من خلال أشكال مستحدثة من التنظيم وطرق التعلم، وهما مجالان رحبان للاجتهـاد والتطوير بما يتلاءم مع ظروف واحتياجات المجتمع[٣٣]. يدعم ذلك، ويسانده فى الوقت ذاتـه استهداف ترقية جودة النوعية فى التعليم الجامعى، بل وفى جميع مراحل التعلـيم، واكتسـاب القدرات الأساسية التى تمكن الطلاب من اكتساب مهارات وقدرات التعلم الـذاتى المسـتمر، إضافة إلى تنمية ملكات التحليل والنقد المؤسسة للإبداع والابتكار، وبخاصـة فـى مجـالات البحث العلمى والتطوير التكنولوجى، فلا بديل عن تهيئة القدرات البشرية المفضية إلى إقامـة مجتمع المعرفة، وإكساب المتعلمين موجهات السلوك المؤدية إلـى السـعى نحـو اكتسـاب المعرفة.

وحتى تتمكن جامعاتنا من تطوير مسيرة العمل الجامعي والبحث العلمي فيهـا، يتطلـب الأمر -بداية- رصد أهم عقبات ومعوقات مسيرة تطوير العمـل الجـامعي، والتـي يمكـن إجمالها في مستوياتها المتعددة في مجموعات ثلاث من المشكلات والعقبات كما يلي[٣٤]:

- **البعد البنيوى النظامى:**

ويتعلق، الجانب البنيوى بافتقار التنوع وغياب التمايز وانتشار النمطية فـى الجامعـات المصرية. ومن ثم، تتزايد الحاجة إلى التنويع فى بنية التعليم العـالى، ومواكبـة احتياجـات اكتساب المعرفة، ومتطلبات التنمية المتغيرة. إن متطلبات التطوير والتغيير فى هـذا البعـد،

تتطلب مزيدا من المرونة، وتخفيف القيود المعوقة للتحول نحو مجتمع المعرفة والتعلم المستمر، وإتاحة حرية العودة والدخول إلى نظام التعليم الجامعى.أما الجانب النظامى، فيتعلق بالقيود النظامية والإدارية المنظمة للجامعات ومؤسساتها البحثية، وافتقاد التواصل الإدارى والقيمى بين القائمين على شئونها، الأمر الذى يتطلب تحرير الإدارة الجامعية من هذه القيود المجتمعية، ومن حافز الربح الاقتصادى ذى التكلفة المرتفعة اجتماعيا ومجتمعيا، والتزام الدولة بعدم النكوص عن مسئوليتها فى نشر وتجويد التعليم العالى، كما يجب أيضا فى الوقت ذاته أن يتكامل ذلك مع استمرار مسئولية الدولة فى ضبط حافز الربح، بما يحقق المصلحة العامة، ويشجع قيام مؤسسات التعليم العالى الأهلية غير الهادفة للربح. وقد يكون من الملائم اقتراح إنشاء مجالس إشرافية، لإدارة مؤسسات التعليم العالى إدارة مستقلة، يدخل فى تشكيلها كل من (الدولة، قطاع الأعمال، المجتمع المدنى، الأكاديميين)، وأيضاً إنشاء مؤسسات مستقلة لتقييم برامج ومؤسسات التعليم العالى، واعتمادها ضمانا للجودة (٣٥).

- **البعد الإداري ومسألة الاستقلال والتبعية:**

وهو فى جوهره أمر له حساسيته الخاصة، فهو -وإن اتخذ أشكالا عدة غير مباشرة- مرتبط بقضية ديموقراطية العمل الجامعي وأشكال وصور التعبير عنها، بداية من نظام اتخاذ القرار الجامعي ومدى استقلاليته، ووصولا إلى حرية الطلاب، وحقهم في الاختلاف والتظاهر والعمل السياسي داخل الجامعة. ويزداد الأمر تعقيدا وحساسية، عندما يثار في سياق قضيتي إنتاج المعرفة ونقلها كوظيفة جوهرية للجامعة. فمن غير المتصور، نظريا على الأقل، أن تحقق الجامعة هذا الإبداع والتميز الفكري في بيئة تفتقد حرية التعبير، واحترام الآخر، وممارسة حق الاختلاف، وإرساء الحدود الفاصلة للتدخل في القرار الجامعي، وهى كلها متطلبات ضرورية لاغنى عنها لازدهار العمل الجامعي وتحقيقه لغاياته ووظائفه.

وفى إطار التراتبية التصاعدية للنظام الإداري الجامعي، فغالبا ما يثار الجدل حول هذا البعد في سياق القيادة الجامعية، وتوجهاتها حول مدى استقلالية القرار الجامعي، وحدود تبعيته للمستويات القيادية الأعلى. إن المواقف إزاء هذا الأمر عادة ما يغلب عليها الاستقطاب الحاد بين تيارين محددين: يذهب أولهما إلى منتهاه في وصم علاقات نخبة القيادة الجامعية بالتبعية والسلبية، والنظر إليها كأداة طيعة بيد السلطات الأعلى، تستهدف الرضا والقبول

لديها، كما قد يتم وصم أفراد هذه النخبة بافتقاد الأهلية، والحـرص علـى الاسـتمرار فـي مناصبهم، وعدم القدرة على تجاوز الخطوط المرسومة لهم، مما يفقدهم القدرة علـى القيـام بدور إصلاحي. وهنا أيضا قضية أخرى، وإن لم تكن مرتبطة مباشرة بهذا السياق، فكثيراً ما تثار قضية انعزال النخبة الجامعية عن مجتمعاتها، واكتفائها بالعيش داخل الأبـراج العاجيـة لجامعاتهم ومراكزهم البحثية(٣٦). أما التيار الثاني، فيذهب وعلى العكس مـن سـابقه، إلـى التشدد في التمسك باستقلالية القرار الجامعي، والحرص على تحقيق ذلك في كـل مسـتويات اتخاذه، وإسباغ صفات القدوة والجرأة والأهلية العلمية والإدارية على من يتمسك بذلك، حتـى لو جاء ذلك على حساب العملية التعليمية أحيانا. وبالطبع، فإن التمسك بالتيار الوسـط بـين الاتجاهين، يكون من شأنه تحقيق قدر أكبر من المرونة وتيسير العملية الإدارية، أخـذا فـي الاعتبار قواعد وضوابط المنظومة الإدارية الكلية، التي تعد الجامعـات إحـدى مؤسسـاتها الخاضعة لها، والعاملة في ظلها.

- **البعد الوظيفي وغايات الجامعة وأهدافها:**

وهو بشكل ما يرتبط بالبعد السابق، كما أنه يتعلق بطبيعة أهـداف الجامعـة ورسـالتها العلمية، ومدى قدرتها على الوفاء بها. وهنا، يبرز أيضا عدد من المعوقات تحد مـن قـدرة الجامعة على الوفاء بأهدافها وغاياتها. فمن جهة، تمثل الجامعة أداة من أدوات دعم وتكـريس السلطة القائمة وإضفاء الشرعية عليها، ويفقدها ذلك أحد أهم شروط استقلالها عن أي مـؤثر خارج ليس من طبيعة رسالتها العلمية. يضاف إلى ذلك، أن الجامعة، وبسبب ضغوط كثيرة، لم تعد قادرة على مواصلة التمسك بضوابط ومعايير الجودة في العملية التعليميـة، فكـان أن جاءت نسبة غير قليلة من خريجيها دون المستوى المطلوب من الكفاءة العلمية والفنية، وبحد أدنى من المعرفة التقليدية، لتملأ الفراغ في مختلف مؤسسات المجتمع الأخرى. إضافة إلـى ذلك، فإن عمليات تطوير وتحديث البرامج التعليمية الجامعية ومناهجها، ولأسـباب متعـددة ومتنوعة، لا تسير كما ينبغي لها، وتتطلب في مجملها مراجعة وتحـديثاً شـاملين، لتواكـب الجامعة بهما مستويات ومعايير أداء المؤسسات الجامعية والبحثية العالمية، ولتعاود اسـترداد زمام المبادرة، والاهتمام بإعداد وتخريج باحثين قادرين على مواكبة ما يستجد فـي مجـالهم ويبدعون فيه(٣٧).

وتمشيا مع مسئولية المؤسسات الجامعية عن التحليل والتنظير، واعترافا بقدراتها أكثـر

من غيرها على التعامل مع أسباب تخلفها، وصياغة استراتيجية واعيــة للتطــوير، تتضــافر الآراء والمقترحات لتشكل فى مجملها أساساً صالحا لإرساء بنية تربوية تعليمية جديدة، تسهم فى تمكين الجامعات فى مصر، والوطن العربى ككل، ليس فقط من تجويــد وتوكيــد جــودة برامج وعملية التعليم العالى، بل واللحاق بالآفاق المعرفية الرحبة للقرن الحادى والعشــرين. وهى ترتكز على مايلى من محاور ومرتكزات:

– **محورية البعد الإنسانى:** ويقصد به أن أى منظومة للتطوير، يجب أن توجــه القــدر المناسب من اهتمامها إلى التأكيد على الالتزام باحترام إنسانية الفــرد وكرامتــه، والإقــرار بمركزيته فى العملية التربوية، ودون أن يعنى هذا تخفيض مســتوى الاهتمــام بالجماعــة أو غياب السلوك التعاونى؛ إضافة إلى الاهتمام بإثارة روح التحدى لدى طالب العلم أو الــدارس كإنسان، وبناء قدرته على صنع مصيره، والتسليم بأن المعرفة الحديثة هى قوة بذاتها، وأنــه لا يمكن الاستغناء عنها فى ظل التنافسية العالية التى يشهدها العالم الحديث، والتأكيــد أيضــا على إعلاء قيمة الحوار الذى يمكن أن ينتهى بالاختلاف الخلاق، بدلا من حتميــة الاتفــاق، وعلى ألا يشكل ذلك مساساً بالعقائد والقيم العليا؛

– **محورية دور التعليم فى العملية الإنتاجية** وترسيخ قيم احتــرام العمــل، والالتــزام بالإنتاج والمعرفة، والتنافس والتميز، وترغيب الشباب فــى العلــوم التطبيقيــة والممارســة العملية[٣٨].

– **الإدارة الديموقراطية ودعم استقلالية الجامعة** من الناحية المادية والتمويلية وكــذلك فى نواحى الإمكانيات العلمية والفنية، والتأكيد على التفاعل الخلاق بين أعضائها من جانــب، وبين الجامعة ومجتمعها ككل من جانب آخر؛

– **الانفتاح العلمى الخلاق على الجامعات الأجنبية** والانفتاح على تجاربهم، والاســتفادة من خبراتهم العالمية، بما يدعم فرص الجامعة فى الإبداع والابتكار، والإسهام بــدورها فــى حلقات التراكم المعرفى العالمى[٣٩].

ب. الوظيفة الثانية: البحث العلمي:

واكب دخول عالم القرن الحادى والعشرين، وضمن أمور أخرى، حدوث تغير هائل فيما يطلق عليه "النموذج المعرفى المرشد"، وهو ما يؤثر بشكل كبير على الأطر المرجعية، فيمــا يتعلق بطريقة الحياة والعمل والمجتمع، وكيف يتم النظر إلى كل من هذه المجالات، وكيف يتم

تنظيمها ... وماشابه ذلك من أسئلة، تعكس أبعاد هذا التحول الهائل، والذى عبر عن نفسه من خلال مجموعة من التغييرات العالمية التى تشمل العالم بأسره[٤٠]. وباعتبارها المؤسسة المعنية بإنتاج المعرفة، واستناداً إلى شبكة علاقاتها العضوية بالمراكز والمؤسسات البحثية الجامعية، فقد أصبح على الجامعة أن تواجه مسئولياتها تجاه عديد من المشكلات التى أفرزتها تـداعيات التحول فى النظام المعرفى العالمى فى مجال البحث العلمى، والتى تتبلور فيما يلى:

١. تحول التعليم العالى إلى سلعة خاصة، بدلا من كونها مسـئولية وخدمـة عامـة[٤١]، يضاف إلى ذلك تداعيات ظاهرة العولمة وثورة التكنولوجيـا الرقميـة، واشـتداد المنافسـة العالمية، وتزايد الاتجاه نحو تسويق التعليم العالى، وتعديل سياسـات القبـول بـه، وتطـور أساليب مشاركة الجامعة فى المجتمع[٤٢]، وتزايد الاهتمام العـام بـالتعليم العـالى وقضـايا تطويره المتنوعـة[٤٣].

٢. تفاقم مشكلات اطراد التعاون مع المؤسسات الجامعية والمراكز البحثيـة الأجنبيـة: وترتبط هذه المشكلات في جوهرها بمشروعات واستراتيجيات ومقترحات تطوير التعليم فـي مصر، والتي تكرر الحديث عنها خلال العقدين الأخيرين. إن نطاق وآفاق التعاون المرتبطـة بهذه المشروعات، يؤكدان التزايد المستمر فـي أعـداد ونوعيـات المشـروعات البحثيـة المشتركة، وبرامج التبادل الأكاديمي، وإعداد وتنفيذ مشـروعات تطـوير التعلـيم الجـامعي بمجالاتها المتنوعة، كإنشاء برامج أكاديمية مشتركة، ومشـروعات تـدريب أعضـاء هيئـة التدريس، واستحداث برامج الاعتماد وتوكيد الجودة، وغيرها من مشروعات مماثلة.

مما لاشك فيه أن إيجابيات هذه العلاقات كثيرة ومتنوعة. فهي تتضمن الانفتـاح علـى مدارس الفكر الأجنبية، بما يتيحه من فرص للتفاعل والاحتكاك العلمي بـين أعضـاء هيئـة التدريس، وإقامة علاقات تعاون أكاديمية وبحثية بين الأقسام والكليات الجامعية ونظيراتها في الخارج. إضافة إلى ذلك، فهناك أيضا فرص ومشروعات تحديث البرامج التعليميـة القائمـة بالجامعات المصرية، واستحداث برامج وتخصصات جديدة. هذا فضلا عن إثراء الخبـرات العلمية والإدارية والإنسانية المشتركة بين الجانبين، من خلال تنظـيم المـؤتمرات، وإقامـة الندوات العلمية، وإجراء البحوث المشتركة، وبرامج التبادل الطلابي، ومنح الدراسات العليا، وغير ذلك من إيجابيات ذات مردود علمي وحضاري إنساني شامل. وهنـاك أيضـا أكثـر الإيجابيات أثراً وأهمية، وهو المتعلق بتدبير بعض المـوارد الماليـة الإضـافية لأغـراض

الإصلاح والتطوير، وعمليات تحديث الأجهـزة العلميـة والمعامـل والمكتبـات وشـبكات المعلومات، وغيرها من متطلبات تجويد البيئة العلمية والدراسية بالجامعات.

ومع التسليم بإيجابيات هذه العلاقات، إلا أن تنامي حجم هـذه المشـروعات، واتسـاع نطاقها، وتنوع مجالاتها، قد استثار العديد من التحفظات والمخـاوف مـن جـراء المثالـب المحتملة، إن لم تكن المؤكدة، من جراء تسرب قواعد البيانات والمعلومات الأساسية، التي قد تتضمنها تلك الأبحاث والمشروعات، وتزايد احتمالات إساءة استخدامها أو توظيفها في غيـر أغراضها، وبأساليب قد تلحق الضرر بالأمن القومي المصري بمجالاته المتعددة. هذا فضـلا عما قد تثيره بعض هذه المشروعات من شبهة تأثير الخارج على صـنع قـرارات السياسـة العامة والأوضاع الداخلية من جانب، وسلبية تأثيرها على وظائف التعليم والتنشئة، التي تنفـذ في إطار تنفيذ بعض هذه البرامج من جانب آخر.

٣. التواضع النسبي لحجم الاستفادة من إمكانيات وقدرات المراكز البحثية الجامعية، في مجال إجراء الأبحاث والدراسات حول الظواهر والتفاعلات التى تحدث في المجتمع، والتـي تهدف في مجملها إلى تعميق الفهم بالمجتمع، وتأصيل جذور المعرفة بمؤسساته الاجتماعيـة، والتربوية والاقتصادية، وكذلك الإسهام في عمليات صنع وتوجيـه السياسـات العامـة فـي مجالاتها التنموية وغيرها، وتعزيز الفهم لما يحدث في المجتمع من ناحية، وتوجيـه حركتـه المستقبلية من ناحية أخرى.

وفى نفس السياق، يأتي تواضع حجم التعاون بين المؤسسات والمراكز الإنتاجيـة، فـي قطاعات الصناعة والزراعة وغيرها من القطاعـات الخدميـة والمجتمعيـة مـن جانـب، والمؤسسات البحثية الجامعية من جانب آخر، والذي من المفترض أن تقـوم فيـه المراكـز البحثية بتقديم خبراتها العلمية والتطبيقية، للإسهام في إيجاد الحلـول الملائمـة لحـل هـذه المشكلات من جانب، ولتقديم المقترحات اللازمة لتطوير وتحديث العمليات الإنتاجية في تلك المؤسسات من جانب آخر. ومع أن هذا الدور هو ما يجب أن تقوم به المؤسسـات البحثيـة الجامعية، إلا أن أوجه قصورها بصدده قد دفعت كثيرين إلى القـول بـأن دور المؤسسـات البحثية في مجال السياسات والقضايا العامة، وفى أفضـل أحوالـه، مـازال دون المسـتوى المطلوب، إن لم يكن مفتقداً يعانى من قصور تخصيص الموارد اللازمـة لـه، ومـن ثـم، محدودية وتواضع مشاركته وإسهاماته في جهود التنمية[٤٤].

جـ. الوظيفة الثالثة: الجامعة وخدمة المجتمع:

تنشأ الجامعات، لتوليد وصناعة ونقل المعرفة، وتطبيقها وتطويرها والاحتفاظ بها، وتحقيق هذه المهمة إنما يتم عبر الوظائف الجامعية الأساسية: التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع. وهنا يبرز دور الجامعة كإحدى أهم المؤسسات المؤثرة والفاعلة في تنمية مجتمعاتها، ومن ثم، فإن حديثاً عن التنمية فى غيبة دور فاعل للجامعة، يصبح حديثا ناقصاً ومبتسراً. إن علاقة التعاضد هذه بين الجامعة والتنمية، تستمد جذورها من روافد عدة: يتمركز أولها حول الإنسان كجوهر لمفهوم وعملية التنمية باعتبار ما يمثله كرأس مال معرفي وبشري للعملية التنموية من جانب، وكونه وسيلة التنمية وغايتها من جانب آخر. وهنا تبدو مثالب وخطورة ضعف مستوى خريجي الجامعة، وتواضع قدراتهم واستعداداتهم، فى إضعاف وإعاقة دور الجامعة، وبالتالى سلبها أهم مصادر فاعليتها وقدرتها على المبادرة. الرافد الثانى يتمثل بدوره فى إنتاج ونقل المعرفة وتطويرها والاحتفاظ بها، باعتبارها جوهر ولب العمل الجامعى، والمتمثل بدوره فى الإبداع الخلاق، وفى تفسير الظواهر بما يتجاوز التبريرات المبسطة، وفى الاتصال الفعال المنجز لهدفه؛ أى توصيل المعرفة، وكل ذلك قائم على محتوى مجالات علمية أصيلة ومنهج متبع فى دراستها، وعلى التعاون بين هذه المجالات. أما ثالث الروافد، فيتعلق بالالتزام القيمى للجامعة بألا تتقاعس عن القيام بمسئولياتها الفعلية والواجبة، فى أداء وظيفتها ثلاثية الأبعاد فى التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وبصورة متكاملة تسهم مجتمعة فى بناء المواطن واحترام آدميته، لتتجاوز بذلك نطاق وظيفتها التقليدية فى تأهيل الطلاب للحصول على درجاتهم العلمية. وأخيراً، فإن الدور التنموى للجامعة يجب أن يتسع نطاقه وقدراته، ليضمن وفاء الجامعة بمتطلبات خدمة مجتمعاتها؛ كأن تكون قادرة على تخريج مواطن قادرعلى فهم مجتمعه وارتباطه بالمجتمعات الأخرى، وعلى حل مشكلات التنمية، وإقامة المجتمع العصرى وقيادته نحو التقدم والازدهار(٤٥).

وفى سياق الطفرة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، واطراد معدلات التنافس بين الجامعات، نشأت الحاجة إلى إعادة تعريف العمل الجامعى ومتطلبات التميز بين الجامعات، فكان ظهور مفهوم جامعة التميز والسبق *Outreach University* ، للدلالة على الجامعة التى "تنتج المعرفة وتنشرها وتطبقها وتحفظها وتحافظ عليها، من أجل الفائدة المباشرة لأطراف

أخرى، كالمجتمع والشركات والأفراد، حيث يعيشون أو يعملون". إن التميز والسبق هنا يغطى كل الوظائف المتعلقة بالمعرفة؛ فهو يشمل، على سبيل المثال، إنتاج المعرفة (دراسات التدخل العلاجى)، أونقلها (التعليم المستمر لأصحاب المهن)، أو تطبيقها(المساعدة الفنية)، أوحفظها (تصميم وتنفيذ قواعد بيانات إلكترونية لحفظ المعلومات)، شريطة أن يتجاوز تقديم الخدمة مجرد توصيل المعرفة بالطرق الروتينية المتكررة، ليتم من خلال ذلك امتداد نشاط الجامعة إلى أماكن أخرى غير الحرم الجامعى، وإجراء البحث المتعلق بمشاكل حقيقية للمجتمع، وتقديم الخدمة إلى عملائها ومتلقيها فى أماكن إقامتهم. وهكذا، فإنها جامعة تسعى للوصول إلى المستفيدين منها، ولا تنتظر مجيئهم إليها، كما أن فى **قيامها بهذه الوظائف تحقيقاً للمصلحة المباشرة لجمهور خارجي، وتعبيراً فى الوقت ذاته عن إحدى صيغ** تواصل الجامعة مع مجتمعها، وشكلا من أشكال العمل الجامعى تتقاطع فيه ثلاثية أدوار ووظائف الجامعة: التدريس، والبحث العلمى، والخدمة، والتى تتضمن فى مجملها توليد، ونقل، وتطبيق، والاحتفاظ بالمعرفة، بطريقة تتصف بالاتساق مع الجامعة ومهامها[٤٦].

وهكذا، فإن أبعاد التطور فى دور الجامعة فى مجال خدمة المجتمع، يمكن من إلقاء الضوء على متطالباته وتداعياته على النحو التالى:

- **تطوير فلسفة ورسالة الجامعة** لتستهدف، وفى إطار استشرافها للمستقبل وصياغة قواعد حركته وتطوره، إعداد وتقديم المعرفة، وتشجيع القيم الأخلاقية، والنهوض بالطبقات الاجتماعية التى تحقق التنمية الذاتية للفرد بما يتفق مع مواهبه ورغباته، ورفع مستوى تنشئته وبنيته الثقافية والفكرية السياسية، بما يضمن قدرته على تصويب المفاهيم الفكرية والسلوكية المنافية للقيم العلمية للعصر، وبما يؤهله لاتخاذ قرارات حكيمة فى دولة ديمقراطية. وهكذا، فإن هدف التعليم الجامعى، لم يعد مقتصراً فقط على إعداد القوة العاملة المؤهلة لتلبية احتياجات الاقتصاد القومى، كوظيفة وحيدة للتعليم الجامعى تؤدى إلى التقدم الاقتصادى[٤٧].

- **تكامل وشمول الدور المجتمعى للجامعة**، وامتداد نطاقه ليشمل مجالات النشاط المختلفة (اقتصادية واجتماعية وسياسية وعلمية تكنولوجية)، تمشيا مع فلسفة السبق والتميز، كأساس لخروج الجامعة إلى مجتمعها والتعرف على احتياجاته، وتسخير قدراتها وإمكانتها العلمية والبحثية للاستجابة لمتطلباته. فضلا عن توظيف الإمكانيات المعرفية للجامعة فى

مختلف مجالاتها العلمية والتكنولوجية، والعمل على تطويرها وتطبيقها فى مجـالات صـنع السياسة العامة، وتقديم المعونة العلمية والفنية، واقتراح الحلول التطبيقية لمشـكلات عمليـات التطوير الدائمة لجوانب الحياة المتنوعة، وفى تشـخيص مشـكلات المجتمـع الاقتصـادية والاجتماعية، وتحليل مسبباتها، واقتراح الحلول العلمية الملائمة، بمـا يتفـق وروح عصـر الثورة العلمية والمعرفية المعاصرة.

– **تطوير جوهر وآليات الدور الاقتصادى والتنموى للجامعة**، حتـى تصـبح الجامعـة كبيت خبرة للاستشارات والمساعدة، وتقديم المعونة والخبرات المتنوعة، استنادا إلى قـدراتها العلمية، وخبراتها المعرفية ومواردها البشرية المؤهلة، وتوظيف هذه القدرات فى مجالاتهـا التطبيقية المتنوعة، من خلال إرساء علاقات التعاون، وربط الجامعة بالوحدات الإنتاجية فـى مجالات الصناعة، والزراعة، وقطاع الأعمال، إضافة إلـى القطاعـات الخدميـة، وحمايـة المستهلكين، ومؤسسات المجتمع المدنى.

وعلى هذا النحو، فإن الجامعة لا تتمسك فقط بدورها في عملية التنمية، بل تؤكـد علـى جدارتها به، وحيوية علاقاتها المجتمعية بعملية التنمية. كما يساعدها ذلك على التخلص مـن سلبيات بعض الرؤى القاصرة، التي لا ترى في الجامعات إلا العبء المالي على الحكومـة، وكمجال للإنفاق يفتقر إلى عائد أو مردود اقتصادي سريع ومباشر، فضلا عن كونها، وفـوق ذلك، أي الجامعات، مؤسسات غير منتجة. ذلك أن معالم ومجالات الدور الجامعي في خدمـة المجتمع إنما تجئ شاملة لأدوارها الثلاثة: التعليم، والبحث العلمى وخدمة المجتمع، ومرتبطة بها ارتباطا وثيقا. فالتدريس والتعليم الخلاق يعتمد أساسا علـى البحـث العلمـي، كمـا أن التدريس والبحث في أوسع معانيهما، يمكنان الجامعات من دورها في نشر وتشجيع وتـدعيم الاتجاهات الاجتماعية، والقيم الإنسانية المرغوبة، التي تمكن من النهوض بالإنسان إلى أعلى ملكاته ومؤهلاته الطبيعية والمادية، فتكون بذلك قادرة على تخريج المواطن القادر على فهـم مجتمعه، وارتباطه بالمجتمعات الأخرى، وحل مشكلات التنمية، والإسهام في بنـاء مجتمـع عصري، وقيادته نحو التقدم والازدهار، وتلك في مجملهـا أهـداف تسـهم فـي النهـوض بالاقتصاد القومي في مجموعه، وتدعم تيار التنمية الشاملة في البلاد.

٤. الجامعة والتطوير والأمن القومي:

يضيف الحديث عن تطوير الجامعة وأدوارها أبعاداً مـن الجـدل النظـري والتشـابك

الفكري، التي ترتبط نظريا وعمليا بمفهوم وعملية تطوير الجامعة وانعكاساتها علـى مفهـوم الأمن القومي. وبعيدا عن الاستغراق في تفاصيل هذا الجدل، ونظراً للتداخل بين المفهـومين في سياق علاقتهما وانعكاساتهما على دور الجامعة، فإن مناقشتهما وتناولهما بالتحليل، سـوف تأتى على قدر إسهامهما في تعظيم قدرات الجامعة، وتمكينها من الوفاء بأدوارهـا المتعـددة، والنهوض بمسئوليتها في الاستثمار البشرى في الإنسان المصري. وعلى ذلك، فـإن مناقشـة وأبعاد هذه العلاقة تأتى عبر المحاور التالية:

أ. تطوير الجامعة: أبعاد وقضايا نظرية:

الحديث عن دور الجامعة، ومتطلبات مواكبتها لعصر العولمـة والمعلوماتيـة، والأخـذ بأسباب وناصية التقدم التكنولوجى، وتعظيم استفادتها من ثـورة الاتصـالات، هـو حـديث يستدعى -بدوره- إلى النقاش والتحليل منظومة مفاهيمية شاملة تخـتص بعمليـات التغييـر الاجتماعى، ويندرج تحتها شبكة متداخلة من المفاهيم المتعددة مثـل الإصـلاح، والتغييـر، والتحديث، والتطوير، والتقدم، والتخلف، والتنمية، وغيرها من مفـاهيم وعمليـات وآليـات تختص بشرح وتفسير مراحل التغيير الاجتماعى المخطط فى المجتمعات الإنسـانية، والتـى عادة ما تستهدف تحقيق معدلات أداء، ومستويات إنجاز تكون أكثر ارتقاءً وتقدما (فى الأداء، أو الإنتاج، أو الخدمة، أو مستوى المعيشة أو غيرها...)، مقارنة بما كان سائدا قبـل تنفيـذ البرنامج، وطبقا لمجال ومعدلات الاستهداف التى تبتغيها خطط وبرامج التغيير.

وفى سياق التطوير الجامعى، تكشف المناقشات الفكرية عن تعدد وتنـوع كبيـرين فـى وجهات النظر بشأن استخدام مفهوم بعينه. إن هذا التنوع فى مجملـه يلقـى الضـوء علـى الجوانب المتعددة لعملية التطوير المنشودة، ويستكمل أبعاد الصـورة عـن نوعيـة ومـدى التطوير المطلوب إحداثه لدور الجامعة ومهامها. وفيما يلى بعض من هذه النماذج:

فمن جانبه، يهتم شوقى جلال بالتطوير، باعتباره "تغييراً كيفياً على صعيد رأسى، يتمثل فى انتقال المجتمع من طور إلى طور، من حيـث الإنتـاج وأدواتـه والثقافـة والعلاقـات الاجتماعية، وهيكل المؤسسات ودورها فى القوانين الاجتماعية الحاكمـة، وفعاليـة الإنسـان العام كقوة مشاركة إيجابية وبنّاءة ومسئولة". بينما يقتصر مفهوم الإصلاح من وجهـة نظـره على "إدخال تعديلات على بنية أساسية قائمة، وغير مطلوب تغييرها أو تجاوزها"، فى حـين تعنى التنمية فى رأيه "تغييراً كمياً على صعيد أفقى، مع الحفـاظ علـى البنيـة الاجتماعيـة

الأساسية والواقع الثقافى وهيكل العلاقات". وهنا تتقارب وجهة النظر هذه مع سى بلاك حيث ميز بين ثلاث مراحل مهمة يمر بها أى مجتمع فى الطريق لهدفه فى إطار عملية التطـوير: فى الأولى يطور هذا المجتمع قيادته، بحيث تصبح قيادات حديثة...؛ أما فى الثانيـة، فيغيـر هذا المجتمع نظامه الاقتصادى والاجتماعى، ونتيجة لذلك تتناقص حيـاة الريـف، ويرحـل سكانه للمدن التى تتسع وتنمو، خصوصا وأنها تحتوى المصانع المهمة، أمـا فـى المرحلـة الثالثة والنهائية يتكامل المجتمع ويصبح عائلة واحدة، ولكن رباطه يكون بالقانون بـدلا مـن رباط الدم، كما يصبح ولاء الفرد للدولة بدلاً من العائلة والقبيلة. يضاف إلى تلك التحـولات، ما ذكره ليفى من فروق بين أفراد المجتمعات الحديثة والمجتمعات التقليدية، والتـى حـددها بأربعة تتضمن فى المجتمعات الحديثة، وهى: العقلانية، وما هو عام، والدقـة فـى التعبيـر، بالإضافة إلى التجنب، فى مقابل، وعلى التوالى: التقليدية، ومـا هـو خـاص، والتشـعب، والحميمية فى المجتمعات التقليدية(٤٨).

وعلى الجانب الآخر، يفضل د.حامد عمار، استخدام مفهوم "الإصلاح"، وبخاصـة "فـى مواقع ذات أولوية وأهمية استراتيجية لإحداث عملية التغيير". ويفسر ذلك بـأن "الاسـتخدام الشائع يُطلق على مثل هذة الحركة تعبير (التغيير الجذرى أو التغيير الشامل)، والواقع أنـه لا يمكن أن تقلع بنى ومؤسسات وأساليب حياة من جذورها مـرة واحـدة". لـذا، فـإن تعبيـر الإصلاح، أو التغيير باختيار مواقع ومؤسسات لها أولوية استراتيجية فى إحداث التغيير، هـو المنهج التخطيطى الرشيد. فاختيار هذه المواقع الاستراتيجية (سياسية، اقتصادية، اجتماعيـة)، "سوف يؤدى إلى إحداث تأثيرات وتداعيات فيما يتشابك معها من مؤسسات أخرى، وتتـداح تأثيراتها فى تموجات تتسع دوائرها، ليؤثر التحول الأساسى فيها إلى تـأثيرات لاحقـة فـى المؤسسات والمشكلات الأصغر"(٤٩). وهنا يمكن النظر إلى الجامعة باعتبارها واحدة من أهـم هذه المواقع الاستراتيجية، التى إن صلحت انتقل هذا الصلاح والإصلاح إلـى غيرهـا مـن المؤسسات، عبر مجهود أساتذتها وتأثيرهم فى المجتمع وما توفره من خريجين. كما يضـيف د.عمار ميزة أخرى لمفهوم الإصلاح بأنه "يتضمن تحركا وتحريكا لأوضاع المجتمع القـائم ووتيرة مسيرتها السائدة إلى صورة مغايرة". ذلك أن الإصلاح عملية ترد علـى بنيـة Form حدث لها تشوه deform لإزالة هذا التشوه، عن طريق تصحيح الخطـأ ووضـع حـد لـه، والتخلص من العيوب. وقد تكون تجاوز لسوء أداء وظيفى، أو زيادة فى كفاءة وفعالية مـاهو

بالفعل صالح. ويدعو د.عمار إلى توءمة التعليم للثقافة، فكل منهما منبع ومصب للآخر، ومن ثم تصبح المنظومة الثقافية مصدراً ومنبعا من أهم مصادر المنظومة التعليمية فى مضامينها وأدائها. وفى الوقت ذاته يعود التعليم ليصب فى الرصيد الثقافى، من خلال خريجيه بما يشيعونه من فكر ورؤى، وبما ينتجونه من كتب وأبحاث وبرامج تبثها مختلف وسائل الإعلام والاتصال وأجهزة الثقافة. ومن جانبه، يهتم د.أحمد ناصف بالتركيزعلى المتطلبات المحورية لتحديث بناء المنظمات التعليمية المعاصرة، فيرى أن عملية التحول من المنظمات التعليمية التقليدية إلى تلك "المستحدثة القائمة على استخدام الأنظمة والتقنيات، والأساليب المعلوماتية والاتصالية الفائقة، تتطلب توافر عدد من المتطلبات المحورية من النواحى البنائية والتنظيمية والفنية والتقنية والاجتماعية وغيرها، والتى تعمل مجتمعة على انصهار أو اندماج كافة الكيانات القائمة، لتحقيق الغايات المستهدفة فى بناء المنظمات الرقمية القائمة على مراصد المعرفة فى القرن الحادى والعشرين(٥٠).

ومما سبق، يمكن القول بأن مفهوم وعملية التطوير فى سياقها الجامعى، ودون كبير تقيد بالمسمى به الذى قد يطلق عليها، لابد وأن تندرج تحتها منظومة شاملة ومتكاملة المقومات والمتطلبات: فلسفية وقانونية، هيكليةوتنظيمية، مالية وفنية، مهنية ونوعية، وبشرية أو إنسانية وقيمية. ويمكن تحديد بعض هذه المتطلبات الحاكمة فيما يلى:

– إعادة بناء فلسفة ورسالة الجامعة كمنظمة تربوية وتعليمية، تنطلق من الإيمان بأن التعليم استثمار فى القيم والموارد البشرية، وتؤمن بأن التعليم الجامعى أداة السيطرة والتحكم والتوجيه للمستقبل، وأنه وسيلة الدولة لدعم سيادتها وتعظيم عائداتها من الاعتماد المتبادل على –ومع– الغير.

– أهداف العملية التعليمية يجب بلورتها على أسس من تربية الموهبة العلمية، وصقل وإنضاج الكفاءة وتنمية القدرات النقدية، وتمكين الخريج من استيعاب حقائق ومتغيرات عصره، والانتقال من آليات التلقين والاستظهار، إلى عمليات التفكير والإبداع.

– تطوير نظم الإدارة الاستراتيجية الجامعية، بما يحقق سرعة اتخاذ القرارات بين المستويات الإدارية تحسيناً للأداء، وضمانا للاستخدام الجيد للتقنيات والأنظمة المعلوماتية والاتصالية، بما يتيح مرونة عمليات التخطيط الاستراتيجى، وإدخال التعديلات التشريعية الملائمة لتحرير الإدارة الجامعية، وتمكينها من أداء مهامها.

– توفير وتنويع مصادر التمويل والاستثمار اللازمة، وتـأمين اسـتمراريتها، وترشـيد الإنفاق، وتوجيه قدرات البحث العلمى الجامعية، لتنمية الموارد الاقتصادية والحفـاظ عليهـا، ضمانا لاستدامة عملية التنمية التعليمية والبحثية.

– برامج التدريب، وتوكيد الجودة، وصقل المهارات، وتطـوير الأداء العلمـى والفنـى والسلوكى والإدارى للقائمين على العملية التعليمية والإدارة الجامعية ككل، وتطبيـق مفـاهيم الجودة الكلية فى أداء ومخرجات أعمالهم.

– الاستخدام الجيد للتقنيات والأنظمة المعلوماتية والاتصـالية، وتنميـة ثقافـة العمـل الجماعى، ومهارات القيادة والإبداع، وتأصيل روح الولاء والانتماء والدافعية(٥١).

ب. التطوير: قضايا وأولويات جامعية:

- **ضوابط ومعايير التطوير:**

تجري الآن، وعلى مدى سنوات عديدة مضت، جهود جادة تسـتهدف تغييـر وتطـوير المناهج والبرامج الدراسية الجامعية، إذ أن بعضها يعانى من بعض أعراض الجمود ومجافاة التغيير منذ عقود غير قريبة من الزمن. وهنا تثار أسئلة جوهرية حـول نوعيـة، وماهيـة، وأهداف، ونطاق ومدى التطوير المطلوب إدخاله، وكيفية وآليات وشكل التغيير، ومدى توافر الموارد المالية والبشرية اللازمة لتفعيله. وبالطبع لا يخلو الأمر من مجـادلات ذات طبيعـة سياسية أكثر منها فكرية أو أكاديمية، وبخاصة عندما تبرز محاولات للانتصار لوجهة نظـر بعينها، أو لإسقاط أو فرض اختيار معين لتعديل وتطوير المناهج، أو أن يطغى تصور معـين على تصور آخر بحسب وجود وضع خاص لفرع معين، أو لغة خاصة، بما يتعـارض مـع التوجه العام حول تطوير المناهج والبرامج. وهنا، فإن معيار أو معايير الاختيـار يجـب أن تأخذ في اعتبارها الضوابط التالية:

- أن تبتغى تحقيق التواصـل مـع، والاسـتجابة الموضـوعية إلـى، الاحتياجـات والمتطلبات العلمية والأكاديمية الحديثة، والتي في غيبتها لا تتمكن الجامعـات مـن التوصل إلى تحقيق الوفاء بمتطلبات الاعتماد والجودة العالمية، وتطوير مخرجـات العملية التعليمية، أو أداء وظائفها المنوطة بها؛
- أن يأتي الاختيار مواكبا لما يريده المجتمع من الجامعة، فمن غير المتصور إمكانية حدوث التطوير في غيبة من مجتمعه. وهنا تثار أيضاً عدة قضايا وتساؤلات مهمة:

- قضية غياب الاتفاق العام، بشأن أبعاد وحدود عملية دمج الجامعات المصـــرية في نظام التعليم العالمي، وبخاصة أن هناك اختلافاً عمليا وجوهريا في توجـــه ومضمون وظيفة التعليم العالي في المجتمعات المتقدمة، مثل فرنسا وبريطانيـــا أو حتى الولايات المتحدة الأمريكية، عن نظيراتها في مجتمعات الدول النامية؛
- يرتبط بذلك أيضاً، التساؤلات حول مدى وإمكانية دمج الجامعـــة فـــي ســـوق العمل البحثي، إن جاز التعبير، في ظل افتقاد الظـــروف والشـــروط المؤهلـــة داخل عديد من هذه الجامعات ذاتها، والتي قد لا يمتلك الطالب فيها، أو كليتـــه ذاتها، مقومات التواصل التي تيسر له الاستفادة من إمكانيات وفرص التواصل التكنولوجي، وتوظيف إمكانيات شبكة المعلومات الدولية في عمليتـــي التعلـــيم والتعلم الذاتي. كما قد تكون هناك بعض كليات فى الجامعة الواحـــدة لا تـــنعم بترف التواصل تكنولوجيا بينها على شبكة معلومات الجامعة، أو لا يســـتطيع الطالب فيها أن يعرف ماذا يوجد في مكتبة الفرع الآخر من الكلية التي ينتمـــي إليها.
- إضافة إلى ذلك، تبدو الحاجة ماسة للوقوف علـــى مـــدى وموضـــع التماثـــل المطلوب تحقيقه مع البرامج العالمية، في وقت لم تكتمل فيه، وعلـــى أحســـن تقدير، مقومات الانفتاح التكنولوجي والبحثي بين الجامعات الوطنيـــة، إن لـــم يكن بين كليات الجامعة الواحدة، أو أقسام الكلية الواحدة، إضافة إلى ضـــغوط العمل والأعباء المتزايدة التي تثقل كواهل كثير من أعضاء هيئـــة التـــدريس، والتي تشكل بدورها عائقا ذا طبيعة فردية أو جماعية، تحد بدورها من فـــرص انفتاح الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وتواصلهم تكنولوجياً مع الغير.

- **التطوير وأولويات وظيفة الجامعة:**

بين سوق العمل والبحث العلمي وخدمة المجتمع: أي الوظـــائف يجـــب أن يكـــون لهـــا الأولوية؟

وظائف الجامعة متعددة، قد تختلف في ترتيب أولوياتها وجهات النظـــر. ففضـــلا عـــن كونها –تقليديا– مكاناً للمعرفة أولاً وأخيراً، فهناك، أدوار متعددة للجامعة، مثل دورها كبوتقة انصهار يتحقق فيها دعم الوحدة الوطنية. وهناك دورها في إعداد وتخريج العناصر البشـــرية

المؤهلة لسوق العمل، وهو دور قد يثير تحفظ البعض عليه، باعتبار الجامعة نشأت كمكان لإنتاج المعرفة أولاً، ولم تنشأ أصلاً لتتطابق مع سوق العمل، وإن جاءت أدوارها الأخرى، في خدمة هذا السوق والتناغم معه، وغير ذلك مما قد يوكل إليها من مهام. وعلى العكس من هذا التحفظ، فهناك من يتحفظ على الدمج الذي يجري كثيراً بين الوظيفة المعرفية للجامعة، ووظيفتها الإنتاجية وعلاقتها مع السوق، ليذهب إلى إعطاء الأولوية إلى جانب السوق على الجانب المعرفي، مما يعطل وظيفة الجامعة، وذلك في الوقت الذي يتشدد فيه البعض بوجوب المحافظة على هذا الدور المعرفي.

وعلى الرغم من منطقية وجهات النظر هذه، فإن علاقة الترابط والاعتماد المتبادل بين منظومة الوظائف الجامعية الثلاث أمر لا شك فيه؛ فهي تدعم بعضها بعضاً، وتسهم في تطويره، وهو أمر يجب أن يستند إليه تطوير السياسة العامة للتعليم الجامعي في مصر، إلى جانب عدة اعتبارات ترقى لمستوى ثوابت ومقومات استقرار التعليم العالي في مصر، وهي تتضمن كلا مما يلي:

- تطوير النظرة إلى التعليم العالي، بل والتعليم ككل، باعتباره استثماراً استراتيجيا في القوى البشرية والأمن القومي، والاستفادة من خبرة العلماء ورجال الجامعات في التخطيط المستمر للتعليم وتطويره؛
- التقدير العام لقيمة العلم والعلماء، ومواصلة الاستعانة بخبراتهم وبنهجهم العلمى فى خدمة قضايا التنمية والتطوير، من خلال الربط الدائم بين الجامعات والبحث العلمى؛
- تشجيع ومواصلة الانفتاح على المدارس الفكرية الأجنبية من خلال قنوات متعددة، كالتوسع فى البعثات، وترشيد الاستفادة من منح الدول الصديقة...؛ اتفاقيات التبادل والتعاون العلمى،...؛ تطوير وترشيد استخدام مجانية التعليم العالى، والتمسك بتكافؤ الفرص، وتبنى برامج خاصة لاكتشاف ورعاية الموهوبين؛

- **مسألة الموارد المالية: الخصخصة وحق التعليم العالي:**

وعادة ما ينظر إلي هذه المسألة، في إطار التزايد المستمر في تحول المجتمع نحو فلسفة الاقتصاد الحر، والأخذ بآليات السوق، واستمرار تخفف الدولة من أعباء الإنفاق العام. وقد بدأ ارتباطها بعملية التطوير في الإطار الجامعي، وعلى استحياء، في صورة مبادرات

وعمليات تحول نحو الخصخصة المقنعة من خلال برامج التعليم الجامعي، والتي تقدم عـادة تحت مسميات "برامج تعليم خاصة"، أو "وحدات ذات طابع خاص"؛ بمعنى أنها قـد تصـمم خصيصا لمواجهة احتياجات سوق العمل من تخصصات بـذاتها، أو خـدمات أو مهـارات بعينها، أو لتقديم الخدمة التعليمية بلغات أجنبية للقادرين على دفع المقابل المادي، أو لإتاحـة فرصة التعليم الجامعي بأجر لفئات عمرية أو مهنية معينة خارج السياق التقليـدي لخريجـي التعليم العام. وعادة ما يتم تبرير تلك البرامج في سياق زيادة مصادر وفرص التمويل الـذاتي للجامعات، وتوفير موارد مالية إضافية تساعدها على مواجهة تزايد الأعباء الإضافية لبـرامج التعليم المجانية.

إن المخاوف من تنامى هذا التوجه، والانتقادات الموجهة إليه، آخذة فى التزايد لأسـباب متعددة من أهمها:

- عدم كفاية الضوابط والقواعد الحاسمة، التي تحد من محاولات رأس المال لاستغلال حاجة بعض الموسرين ماليا للشهادات الجامعية، واعتبارها مجالا مفتوحا للاستثمار.
- افتقار بعض هذه البرامج لمستويات الجودة والجدية اللازمين لضبط مضمون وشكل هذه العمليات التعليمية.
- تراجع معايير الكفاءة والقدرة العلمية، لصالح القدرات المالية على مواجهـة أعبـاء الحصول على الشهادة.
- وهناك أيضاً المخاطر الكامنة على ديموقراطية التعليم، وتراجع فرص التعليم للفئات غير القادرة ماديا.

ومع تقدير أهمية الاعتبارات المالية في إنشاء مثل هذه البرامج والوحدات ذات الطـابع الخاص، فإن هذه التحفظات وبخاصة فيما يتعلق بديموقراطية وحق التعليم وجودتـه، يمكـن التعامل معها، ومواجهتها بمزيد من جديـة الالتـزام بالمعـايير الأكاديميـة والموضـوعية، وبمعايير الشفافية في اتخاذ القرارات وإقرار السياسات التعليمية، بالإضـافة إلـى مواصـلة برامج تأكيد الجودة والاعتماد، ورفع كفاءات ومهارات أعضـاء هيئـة التـدريس، ضـمانا لمستويات جودة المضمون العلمي، وأداء هيئة التدريس، والتقيد بضـوابط اعتمـاد البـرامج التعليمية والخدمية، وتخصيص نسبة من العائد المالي لهذه البرامج كمنح دراسية مجانية تقدم للأوائل والمتميزين علمياً بهذه البرامج التعليمية(٥٢).

جـ- التطوير وبنية الإنسان المصرى: مفاهيم المواطنة، وصقل الهوية والانتماء:

تأكيداً على ماسبقت الإشارة إليه، فإن فلسفة التطوير فى السياق الجامعى العـام، وفيمـا يتعلق ببنية الإنسان المصرى، ينبغى أن تستهدف، وضمن أمور أخرى، إعداد خـريج قـادر على استيعاب آفاق عصره، وفهم مجريات أحداثه وتطوراتها، يتحلى بالموضوعية والشـمول فى نظرته إلى الحياة وتفاعله مع واقعه، ومؤهل لتوظيف طاقاته وتحقيق إبداعاته فى إطـار علمى رشيد، ليسهم وباقتدار فى تطوير مجتمعه وتلبية متطلباته، بدافع من شـعوره الـذاتى بالمواطنة والانتماء. وفى هذا الاتجاه، فإن نطاق ومدى ومضمون الإصلاح يمكن أن يتضمن المجالات والأهداف التالية:

- **صياغة مفردات البنية الثقافية وتشكيل منطلقاتها:**

ويهدف ذلك إلى تكوين المواطن المشارك في نظام حكم صالح بكل شروطه ومقوماتـه. فى مقدمة أسباب هذا المطلب، تأتى ظاهرة العولمة بكل ماتتيحه من فرص، وما تفرضه مـن مخاطر وتحديات وأزمات متشابكة، تبرز فى مجملها ضرورة وحجم التغير المطلوب، ومـن ثم، مدى الحاجة إلى بناء قدرات وتنمية مهارات الإنسان، ليستطيع أن يتعامل بذكاء واقتـدار مع كل هذه التحديات[٥٣]. فىهذا السياق، تبدو أهمية مفهوم المواطنـة وارتباطـه اللصـيق بمشاعر الوطنية والانتماء والولاء، التى يتم غرسها لتنمو وتترسخ فى عملية تراكمية معقـدة، تعكس عمق ارتباط الإنسان كمواطن بأرض محددة تتحدد هويته بعلاقته بها واتخاذها وطنـا له، وتتدفق مشاعره بالولاء والانتماء تجاه كل هؤلاء الذين يشـاركونه العـيش علـي هـذه الأرض واتخاذها وطناً لهم، وقد تحـدد كيانـه التـاريخي، ونطاقـه الجغرافـي، وامتـداده الاجتماعي والاقتصادي والسياسي. بهذا المعنى يبرز مفهـوم المواطنـة، وتنمـو مشـاعر الوطنية، ليس فقط فى مواجهة القوة الطاغية للعولمة، ولكن أيضا كأساس قوى للتفاعل معهـا والتوجه بثقة نحو المستقبل، فى إطار من الحوار والانفتاح علي الآخرين.

- **إعادة صياغة وصقل مكونات الهوية الوطنية:**

يحاط الشباب المصري اليوم بأربع هويات رئيسية وهـي: الهويـة العربيـة ، الهويـة الوطنية، الهوية الإسلامية، وأخيراً الهوية العالمية. فالهوية الوطنيـة ترتكـز علـى الحـدود السياسية للدولة، وتُبني على الانتماء والولاء والمواطنة في الدولـة. أمـا الهويـة العربيـة، فترتكز علي التماثل في الحضارة واللغة والثقافة، ومن ثم هدف تحقيق الوحدة العربية. علـي

حين أن الهوية الإسلامية هى ذات الأساس الإسلامي والحضارة الإسلامية، التى بناها العرب في الأساس، ومن ثم فهي ترتكز علي العقيدة أكثر من الوطنية أو القومية، ويميل العديد مـــن الشباب إلي هذا الاتجاه. أما الهوية العالمية، فإنه في ظل ظروف التحول نحو العالميـــة فـــي كافة مناحي الحياة، تزداد المؤثرات الخارجية علي القيم السياسية لكافة المواطنين، ومـــن ثـــم الشباب لا سيما شباب الدول النامية الذي أصبح في ظل العولمة مشتتا ما بين قيمه الموروثة، والقدرة علي التوافق مع الحضارة العالمية الجديدة بكافة جوانبهـــا التكنولوجيـــة، والثقافيـــة، والسياسية والاجتماعية والاقتصادية...الخ.

وفى حقيقة الأمر، فإن واقع الحال لا يتيح قدرا كافيا من المعلومات والبيانـــات، يمكـــن على أساس منها رسم خريطة جغرافية أو اجتماعية لتوزيع الهويات الحضارية الأربع السابق الإشارة إليها، بينما يمكن، وبصورة انطباعية، القول بأن الهوية الوطنية المصرية تغلب علي الشباب في الأقاليم والريف. في حين يتراجع الإيمان بالفكرة العربية في أوساط شباب الطبقة الوسطي بالمدن، بينما يتزايد التوجه الديني في صفوف الشباب المتعطل عن العمـــل، وذوي التعليم المتوسط، كما تزايدت النظرة العالمية لدي خريجي الجامعـــات، والتعلـــيم الأجنبـــي، وأبناء الطبقة المرتبطة بقطاعات السياحة والتجارة الخارجية والإعلام(٥٤). وعلى ذلك، فإنـــه يمكن الانتهاء إلى أن أزمة الهوية لدي شباب مصر، وإن كانت تستدعى قـــدراً مـــن القلـــق والانزعاج، فإنها لا ينبغي أن تتجاوز ذلك إلى إثارة الذعر بيننا، ذلك أننا، وعلـــى نحـــو مـــا يؤكد د.عليوه، "نشترك فيها مع معظم دول المعمورة".

- **تطوير مجالات وآليات المشاركة الطلابية:**

ويمكن تحقيق ذلك فى العديد من المجالات الجامعية المتعددة مثل:

- تدريب الطلاب والشباب بوجه عام على الممارسة الواعيـــة، وتحمـــل المســـئولية، والحرص على امتلاك مقومات السلوك الرشيد كمواطنين لهم حق المشـــاركة فـــي الانتخابات والحياة العامة؛
- إعداد وتنفيذ برامج للتعليم السياسي، تقوم علـــى قـــيم التعدديـــة الثقافيـــة والدينيـــة والاجتماعية وأسلوب الحوار، والتى تعد فى مجملها دعوة مفتوحة للمشـــاركة فـــي الشئون العامة فكرا وقولا وعملا، بهدف تأمين الوحدة الوطنية؛
- تدريب وإعداد النخب الطلابية، وإكسابهم مهارات القيادة والعمل الجمـــاعى: وهنـــا

يؤدى نظام التعليم دورا محوريا في إعداد النخبـــة، وتأهيـــل الكـــوادر الطلابيـــة، وتدريبها المبكر على مهارات ومتطلبات القيادة والعمل الجماعى، كمقدمات للتجنيـــد السياسى فيما بعد؛

- إتاحة الفرص لزيادة تدريب الطلاب وانخراطهم فى أنشطة المجتمع المدنى وخدمـــة البيئة، وتوجيه اهتماماتهم نحو الخدمة العامة والعمل التطوعي، فى إطار من دعـــم القيم والممارسات الديموقراطية(٥٥).

- **الجامعة والمجتمع المدنى:**

ومن بين أهم المجالات التى ينبغى أن تأتى على قائمة أولويات التطوير فى مجال بنيـــة القيم للإنسان المصرى، تتصدر مجالات دعم المشاركة المجتمعية، ونشـــر الثقافـــة المدنيـــة المشاركة، وإتاحة فرص ومجالات أوسع لمشاركة الشباب فيها، وذلك من خلال ما يلى:

- تحقيق الجدية فى المشاركة في الاتحادات الطلابية(المتعددة المجالات)، والمشـــاركة في الأسر الطلابية بما يتوافق مع قدرات الطالب ومهاراته، والمشاركة في الرحلات الجماعية والمعسكرات، والمشاركة في انتخابات الاتحادات الطلابية؛ سواء بالترشيح أو الانتخاب، ومشاركة الزملاء لبعضهم البعض في المناقشات حول الموضـــوعات والقضايا المختلفة.
- تنظيم الدورات والندوات فى كافة المجالات الثقافية، والدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والرياضية، والمشاركة الطلابيـــة فـــى تطـــوير جـــامعتهم وكليـــاتهم، والاستفادة من إمكانيات وخبرات الكليات المتخصصة، كالخدمـــة الاجتماعيـــة فـــى مجالات العمل التطوعي والزيارات الميدانية؛
- تفعيل برامج الأنشطة الطلابية، لتصبح منابر لتدريب الشباب على بناء الثقـــة فـــى النفس وفى الغير، وإكساب الطلبة مهارات المبادرة، والقيادة، والعمـــل الجمـــاعى، والانغماس فى شئون مجتمعاتهم المحلية، بما يدعم مشاعر الانتماء والولاء والأمـــن لديهم، ويشعرهم بالتقدير والاحترام، وامتداح نجاحاتهم وإنجـــازاتهم، بمـــا يـــنعكس بصورة إيجابية علي المشاركة الفاعلة في كل قضايا المجتمع، ويشجع فـــى الوقـــت ذاته على نبذ اللامبالاة والسلبية، ويشجع على الانخراط في العمل الوطني(٥٦).

الخاتمة:

جاء اهتمام البحث منصباً على دور الجامعة ووظائفها فى الارتقاء بعملية إنتاج المعرفة، وتطبيقاتها المتنوعة، نقلاً وتطويراً فى الآفاق المتعددة لهذا الدور وتلك الوظائف لعلاقة الجامعة بمجتمعها. وقد استهدفت الدراسة رصد معالم هذا الدور على ضوء واقع الجامعات المصرية ودورها فى تنمية المجتمع، وبحث سبل تفعيل قدراتها على مواجهة تداعيات الانفجار المعرفى المعاصر فى أبعاده المتعددة والمتشابكة، وارتباط ذلك كله وانعكاساته، فى نفس الوقت، على مفهوم الأمن القومى، وغيره من المفاهيم المرتبطة به.

وعلى ضوء ذلك، تنتهى الدراسة إلى التأكيد على استنتاجاتها العامة، إضافة إلى تشخيصها لواقع جامعاتنا فىعلاقتها بالمجتمع، وتوصيات الدراسة على النحو التالى:

١. الاستنتاجات العامة:

- أبرزت الدراسة أهمية مفهوم ودور عملية "التراكم" كمبدأ حاكم فى صياغة علاقة الجامعة، أى جامعة، بمجتمعها، وتطوير قدراتها على مواصلة الاستجابة لمتطلبات بيئتها المتغيرة، ولممارسة دورها، أى دور الجامعة، فى التأثيرعلى تلك البيئة والاشتراك فى تحديد أولوياتها واهتماماتها، وتزويدها بمصادر القوة المعرفية اللازمة لتوجيه حركة المجتمع فى اتجاه بذاته.
- كما أوضحت الدراسة أيضا أهمية عملية التكيف بالنسبة للجامعة كمؤسسة، ومحورية تلك العملية فى تحديد وتشكيل قدرات الجامعة على التفاعل مع ظروف ومقتضيات التطور والتغيير فى أوضاع واقعها المتغير، وعلى أساس من فهم واستيعاب أسباب هذا التغير واحتياجاته، ووضوح علاقات التأثير والتأثر والإثراء المتبادل بين كل من الجامعة ومجتمعها، كل منهما فى علاقته بالآخر.
- أبرزت الخبرة التاريخية أيضا جذور وأهمية عملية الاعتماد المتبادل فى العلاقات بين الجامعة والمجتمع، على أساس من فكرة ومبدأ التواصل والتفاعل الخلاق بينهما كقانون تستند إليه علاقة الجامعة بالمجتمع، ويتيح لهما قراءة صحيحة لواقعهما المشترك وبدائل الحركة فيه.
- وعلى ذلك، تؤكد الدراسة على أن ضمان التقدم، ومن ثم الحديث عن التطوير، لا يعنى بالضرورة حتمية إلغاء القديم أو اجتثاث جذوره، بل هو أقرب للإصلاح

والتجديد منه للحذف والإلغاء. وهنا يجب ألا تغيب عن الأذهان تـداعيات مفهـومى الواقعية والمثالية: فالواقعية هى الدقة فى تشيخص الموقـف لتحقيـق الأهـداف لا التنازل عنها، وهى تختلف عن الوقائعية، بمعنى الانشغال بتعـداد المعوقات، وسرد المشكلات، واعتبار الملابسات الظرفية عناوين للمرحلة، والنظر تحت الأقدام، ومن ثم، الانحدار نحو الوقوعية بالانغماس في كل ما هو فرعى ومكمل، علـى حسـاب ماهو أساسى وضرورى، بدلا من التفكير الموضوعى فى الأسباب والحلول.

٢. التشخيص:

على ضوء ما سبق، فإن تشخيص البحث وقراءته لواقع جامعاتنا، يمكنه من التأكيد على الخصائص التالية:

- أن جامعاتنا تمر -بشكل أو بآخر- بمراحل مشابهة لتلـك التـى عكسـتها الخبـرة الغربية فى كثير من جوانبها، وبخاصة فيما يتعلق ببروز حاجاتها المادية (بشـرية، تمويلية، تكنولوجية،..) والمهنية والمعرفية (التخصصـات والمجـالات والآليـات ومعايير الجودة،...)، والإدارية التنظيمية (النظم والقواعد وآليات العمل...) للتكيـف وتطوير الأدوار والوجود ذاته. وهناك أيضاً، التشابه البنيـوى فـى تطـور البنيـة والهيكل الجامعى، بداية بالاسترشاد بالنظامين البريطانى والفرنسى منـذ المراحـل الأولى لإنشاء الجامعة الأهلية، مرورا بمراحل النمو والتكاثر والانتشـار، وصـولاً إلى التحول نحو النظام الأمريكى، فالاقتراب مرة ثانية للنمط الأوربـى (الجامعـات البريطانية والألمانية والفرنسية...). وهنا، وعبر كل المراحل، كانت هنـاك دومـا عملية البحث عن الذات وتأكيد الهوية العلمية، عبر دوائرها وتفاعلاتهـا المتنوعـة والمتداخلة وطنيا وإقليميا ودولياً.
- أن قدرات الجامعة ذاتها على تأكيد بقائها، والاحتفاظ بدورها الفاعل والمـؤثر فـى المجتمع بات رهنا بقدرتها على مواجهه نوعية جديدة من التحـديات، تتعلـق فـى جوهرها بفلسفة الجامعة واستمرارية وجودها: هل تكون الجامعة فى خدمة المجتمع أم رأس المال؟ وبالتالى بروز ثنائيات التهميش والتفعيل، ماهو عام وما هو خـاص، الاندماج والاستقلال، تكامل الأدوار أم استقلالية الوظائف، وانعكاس ذلك كله علـى ثنائية الجامعة والمجتمع فى هذه المرحلة من مراحل علاقتهما وتعاونهما.

٣. التوصيات:

على ضوء ما سبق إيضاحه من أبعاد وخصائص الواقع الراهن لبيئة عمل جامعاتنا الوطنية محلياً، وإقليمياً، ودولياً، فإن تعظيم آفاق دور الجامعات وإمكانياتها لصالح بناء وبنية القوة الوطنية، يتطلب الأخذ في الاعتبار الاستجابة للمتطلبات التالية في أي عملية تطوير:

- ضخ مزيد من دماء الديموقراطية النقية والحريات الأكاديمية المسئولة في الجسد الجامعي بكل مؤسساته؛ التعليمية والبحثية والخدمية: تحسينا لأجواء العمل، وضمانا لتحقيق عملية الإبداع المعرفي والبحث العلمي، وأداء للوظائف الجامعية في مجالي التربية والتنشئة، وتعظيما لعوائد عمليات التطوير وتوكيد الجودة والأداء التي تجرى على قدم وساق بالجامعات، وحرصا في الوقت ذاته على انتقال هذه الروح والممارسات الديموقراطية من داخل الجسد الجامعي، والانتشار منه إلى باقي أجزاء الجسد والبنية الوطنية ككل.
- صياغة رؤية استراتيجية وطنية للعمل الجامعي، تقوم على مفهوم الاستثمار في العملية التعليمية من منطلق الأمن القومي، وتعظيم مردودها خدمة لأهدافه، إضافة إلى تحديد الأسس والآليات التي تكفل تعظيم عملية التعاون والانفتاح الداخلي بين الجامعات المصرية ومراكزها البحثية، وترسيخ روح التعاون وإذكاء التنافس بينها، في إطار من الالتزام الوطني بالتكامل المعرفي والوظيفي.
- بناء إطار تنظيمي للتفاعل العلمي البناء بين الجامعة وقطاع الأعمال ومؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع، لتعظيم علاقات الجامعة بهذه المؤسسات، على أساس من تجاوز النطاق التقليدي للجامعة كبيت وطني للخبرة، إلى دور الشراكة الكاملة بالخبرة المعرفية والتطبيقية الشاملة لمراكزها البحثية والخدمية الجامعية، ومن ثم، المشاركة في مسئولية تحقيق أهداف التنمية والتطوير في هذه المؤسسات وقطاعاتها المختلفة، وما يترتب عليها من تنمية شاملة للمجتمع.
- إقامة شبكة من العلاقات المجتمعية بين الجامعة ومجتمعها المدني ومؤسساته: خروجا للجامعة من عزلتها المزعومة وأبراجها العاجية المتصورة، واقترابا منها من مجتمعها، وانغماسا في مشكلاته وقضاياه، ومن ثم زيادة قدراتها على التشخيص الدقيق لمشكلاته، وتجاوزا لمرحلة اقتراح الحلول، إلى المشاركة في تطبيق وتقييم

نتائج هذه الحلول. وفى الوقت ذاته، تشجيعاً لمؤسسات المجتمع المدني على استرداد ثقته في جامعاته، والتفاعل البناء معها علــى أســاس مــن الشــراكة والمســئولية المجتمعية لكل منهما تجاه الآخر.

- إن التعامل مع مشاكل التمويل الجامعي، وتراجع القدرات الاســتيعابية للجامعــات، وتدنى مستويات الجودة، وما إلى ذلك من مشكلات جوهرية في العمــل الجــامعي، ينبغي أن يتم التعامل معها في إطار إستراتيجي متكامل، بدلا من الحلــول الجزئيــة والمنفصلة التي تبرز من حين لآخر، وعلى نحو ما يثار حــول إنشــاء جامعــات خاصة أو أهلية أو أجنبية. فمع تعدد جوانب الأهمية لهذا الحل وبخاصة في أبعــاده التمويلية، والاستيعابية، ومستويات الجودة، فضلا عــن تخفيــف الأعبــاء المأليــة للميزانية العامة، إلا أن استجابة هذا البديل للعديد من المتطلبــات الأخــرى، تظــل معلقة وموضع تساؤل، وبخاصة المخاوف والقلق المتزايدين من أن يؤدى ذلك إلــى إضعاف البنية الأساسية للجامعات القومية القائمة، وبصفة خاصة فيما يتعلق بكوادر أعضاء هيئة التدريس، ومدى توافر الإمكانيات البحثية والخدميــة لهــذه الجامعــات الجديدة، ومن ثم يظل تعزيز قدرات هذه الجامعات الحكومية القائمة مطلبا أساسيا لا يقل أهمية عن إنشاء الجامعات الجديدة، مع الاحتفاظ -في الوقــت ذاتــه- بحقــوق التعليم المكتسبة عبر العقود الماضية، مع ترشيد فرص الاستفادة منهــا، وبــذل مــا يجب من جهود للوفاء بمتطلبات تجويد وتطــوير العمليــة التعليميــة والممارســات الطلابية اليومية داخل الجامعة.
- توسيع نطاق الانفتاح على، والتواصل مع، الجامعــات الأجنبيــة، وتعزيــز شــبكة علاقات التعاون العلمى والبحثى بقنواتها المتعددة مع هذه الجامعات، توفيراً لقنــوات التواصل العلمى والبحثــى معهــا، وتعزيــزاً لفــرص تبــادل الخبــرات البحثيــة والتكنولوجية، وتدريب شباب الباحثين والاستفادة من المنح الأجنبية فى إعداد جيــل مؤهل من شباب أعضاء هيئة التدريس والباحثين.

هوامش الدراسة

(١) لمناقشة مستفيضة لهذه المعانى والأفكار، انظـر: د.محمـد رضـا محـرم: "الأبعـاد الاستراتيجية لإصلاح التعليم فى مصر"، بحث مقدم إلي "مؤتمر المجتمع المدنى وقضايا الإصلاح فى الوطن العربى"، أسيوط، مركز دراسات المستقبل بجامعة أسيوط، ٢٣-٢٥ نوفمبر ٢٠٠٤: ص ص ٣-٧، (تحت النشر)؛ وكذلك:

- عمر محمد خلف (عرض كتاب): "التعليم العالى والنظام الـدولى الجديـد"، تـأليف بيكاس س. سانيال، ترجمة مكتب التربية العربـى لـدول الخلـيج، مجلـة العلـوم الاجتماعية، صيف ١٩٨٨، ص ص٣٣٢: ٣٣٥.
- ولاستعراض آثار العولمة وتداعياتها على العملية التعليمية فى الوطن العربى بوجـه عام، انظر: "التربية وتحديات العولمة"، الحلقة الأولى فى مجلة "الـتربـية"، العـدد الثامن والأربعون بعد المائة، السنة والثلاثون، مارس ٢٠٠٤ص ص ٧٦: ١٠٥.

(٢) تجدر الإشارة إلى أن الدراسة قد اعتمدت بشكل أساسى فى هذا الجزء على دراسة سابقة للمؤلف بعنوان "برنامج التعليم المفتوح بين تحديات الواقـع وآفـاق المسـتقبل: رؤيـة نظرية"، فى الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، جامعة أسـيوط، (٢١-٢٥ إبريل) ٢٠٠١ ص ص ١٠٥: ١٣٢.

(٣) انظر: د. عبد السلام عبد الغفار، "تطوير التعليم الجـامعي.. لمـاذا؟ "، "مـؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية للمستقبل"، الجزء الرابـع، جامعـة القاهرة، ٢٢-٢٤ مايو ١٩٩٩، ص ص ١٢٤٣-١٢٥١.

(٤) المرجع السابق.

(٥) فى هذا الصدد، انظر كلاً من:

- د. محمد حسن رسمي، "هل حقا الكتاب... جامعي: التشخيص ورؤى العلاج"، "مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية للمستقبل"، الجزء الثاني، جامعة القاهرة، ٢٢-٢٤ مايو ١٩٩٩، ص ص٨٢٩-٨٣٦.
- بنجامين برجر، "عالم ماك... والصراع بين التأقلم والعولمة"، عـرض جمـال القصاص، صحيفة الشرق الأوسط، في ٦/٧/ ١٩٩٨.

(٦) د. برهان غليون، "العولمة وخطر الانفجار: مقترحات لبناء خيارات بديلة"، شئون الأوسط، عدد (٥٢)، يونيو ١٩٩٦ص ص ٧١: ٧٧.

(٧) د. سويم العشرى، "العولمة أو تقويض سيادة الجنوب"، شـئون الأوسـط، عـدد (٤٢)، يوليو ١٩٩٥ص ص ٧١: ٧٧.

(٨) السيد يسين، "الرؤيـة الاسـتراتيجية المصـرية للعولمـة"، جريـدة الأهـرام، ١٩٩٨/٥/٢١.

(٩) أمين هويدى، "رؤية واقعية للاستراتيجية الأمريكية في الشرق الأوسـط"، جريـدة الأهرام، ٨/٩/ ١٩٩٨.

(١٠) يسين، مصدر سابق.

(١١) انظر:

- Ashby, Sir E., " Adapting Universities to a Technological Society". San Fancisco, CA: Jossey-Bass, 1974, P.P 1: 5.

(١٢) للمتابعة ومزيد من التفاصيل، انظر:

- Brubacher, J.S. and W. Rudy, "Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities, 1963-1968", New York: Harper and Row, 1968, P.P 171-201.

(١٣) انظر كلا من:

- Bonnen, James T., "The Land Grant Idea and the Evolving Outreach University", in "University-Community Collaborations for the Twenty-First Century: Outreach to Scholarship for Youth and Families, Richard M. Lerner and Lou Anna K. Simon (editors), New York: Garland Publishing, a member of the Taylor & Francis Group, New York. 1998 (ch. 2).
- Brubacher, and Rudy. 1968, Op., Cit.,.

(١٤) لمتابعة تطور دور الجامعة فى تلك المرحلة التاريخية، انظر فـى "شـبكة المعلومـات الدولية":

- Deanesly, M. And Bateson. (1926). Medieval Schools to c.1300. J.K. Tanner, C.W. Previté-Orton and Z.N. Brooke (eds.), Ch. XXII, The Cambridge Medieval History, Vol. V, Cambridge: Cambridge University Press.

(١٥) حول تحول الجامعة نحو هذا الدور، انظر:

- Mullinger, J.B., "Universities," The Encyclopedia Britannica. Eleventh Edition, Vol. 27. New York: The Encyclopedia Britannica Co., 1911, P.P749-776.

(١٦) Brubacher, and Rudy. 1968, Op., Cit., and Mullinger, P751.

(١٧) See: Bonnen, Op., Cit.

(١٨) للوقوف على الأبعاد المتنوعة لدور الجامعات فى خدمة المجتمع، والأسباب الكامنة وراء ذلك، انظر "تقرير جامعة ولاية ميتشيجان ١٩٩٣" حول الموضوع فى شبكة المعلومات الدولية:

- Michigan State University, "The Defining Dimensions of University Outreach", Report of the Provost 's Committee on University Outreach, 1993.

(١٩) د.عبد الرحمن حللي، "أزمة البحث العلمي في الجامعات الإسلامية: انتكـاس المنهجيـة الإسلامية في بناء المعرفة"، يوليو ٢٠٠٤، عن: شبكة المعلومات الدولية:

http://www.islam-online.net/Arabic/contemporary/2004/07/article02.shtml

(٢٠) حول الأدوار المتنوعة للجامعات فى مجتمعاتها المحلية، انظر دراسات مـؤتمر جامعـة ووبيرن حول الموضوع فى شبكة المعلومات الدولية:

- "The Role of the University in the Community", Woburn House Conference Center, Tuesday 2nd., November 2004., at: www.universityiesuk.ac.uk/events

(٢١) لمزيد من التفاصيل، انظر، الأوراق المقدمة إلـى نـدوة "الجامعـة ومسـتقبل العـالم الإسلامى"، فى "الجامعة"، مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامى، على: "شبكة المعلومات الدولية"، وكذلك انـظر:

– د. عبد الرحمن عدس: "الجامعة والبحث العلمى: دراسة فى الواقـع والتوجهـات المستقبلية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد تموز ١٩٨٨ (ذو القعـدة ١٤٠٨ هـ)، ص.ص.: ٣٥١-٣٥٢.

- "The Defining Dimensions of University Outreach", Op., Cit.,.

(٢٢) د. مصطفى كمال طلبة: "البحث العلمى فى خدمة المجتمع" بحث مقدم إلى المؤتمر العام الثانى لاتحاد الجامعات العربية حول "الجامعات العربية والمجـتمع العربى المعاصـر"، جامعة القاهرة، ٧-١٤ فبراير ١٩٧٣، ص. ١٤٩.

- Brubacher, 1977, Ashby, 1974: P.P 73-149.

(٢٣) لمزيد من التفاصيل حول هذه القضايا، وارتباطها بقصور الموارد الجامعية وتزايد حجـم ونوعية المشكلات المجتمعية داخلياً، انظر:

– "أعمال ندوة جامعة المستقبل" مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شـمس، القاهرة: ديسمبر ٢٠٠٣، وكذلك:

– انظر: د. نادر فرجانى، "رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يونيو ١٩٩٨، شبكة المعلومات الدولية، موقع المشكاة:

- http: //www.almishkat.org

(٢٤) د. حلمي مراد، مرجع سابق، ص.ص. ٥-٦.، وفيما يتعلق بدور العلم في تطوير المجتمعات والارتقاء بنوعية الحياة الإنسانية، والانتقال من وإلى مراحل التنمية والتطور، انظر كلا من:

- Yahudi Cohen, "Man in Adaptation: The Cultural", Chicago, Aldine Publishing Company, 1968.
- Joseph A. Kahl ," The Measurment of Modernism, Austin, University of Texas , 1968.
- Marion Levy Jr., "Modernization and The Structure of Societies", Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1966.
- Rachel Levy, "The Role of University-Industry Relationships at the Regional level: Application to University Louis Pasteur in Strasbourg," BETA, UMR 7522- Université Louis Pasteur, Strasbourg.

(٢٥) د. وديع شرايحة: "دور الجامعات العربية فى التنمية الاقتصادية"، فى المؤتمر العام الثانى لاتحاد الجامعات العربية، "الجامعات العربية والمجتمع العربى المعاصر"، جامعة القاهرة، ٧-١٤ فبراير١٩٧٣، ص٧٠.

(٢٦) لمزيد من التفاصيل حول دور الجامعة فى إعداد خريجيها وكيفية تأهيلهم لسوق العمل، انظر:

- Knight, Peter T., & Yorke, Mantz, "Employability and Good Learning in Higher Education", Teaching in Higher Education, Vol., 8, No. 1, 2003, PP 3: 16.

(٢٧) "نحو إقامة مجتمع المعرفة"، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، المكتب الإقليمى للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى: الصندوق العربىUNDP للإنماء الاقتصادى والاجتماعى، ٢٠٠٣، ص ١٦٦-١٦٧.

(٢٨) د. فرجانى، "رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى"، مصدر سابق، "موقع المشكاه".

- http: //www.almishkat.org

(٢٩) "تقرير التنمية الإنسانية.."، مصدر سابق، ص. ١٦٦.

(٣٠) د. عدس، مصدر سابق، ٣٥١.

(٣١) مزيد من التفاصيل والمقترحات حول أبعاد وجوانب عملية تطوير التعليم الجامعى، انظر: مؤتمر "جامعة المستقبل..."، جامعة عين شمس، ديسمبر ٢٠٠٣، خاصة بحث كل من:

- د. محمد سعيد فرهود، د. عمار كعدان: "الخطوات الحيوية للوصول إلى التدريس الأمثل فى جامعة المستقبل"، فى "جامعة المستقبل فى الوطن العربى"، المؤتمر

القومى السنوى العاشر العربى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عـين شمس، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣.

- د. أبو بكر مصطفى بعيره: "التحديات التى تواجهها جامعات الوطن العربى"، فـى "جامعة المستقبل فى الوطن العربى"، المؤتمر القومى السنوى العاشر العربى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣.
- وكذلك: تقرير التنمية ٢٠٠٣ مجتمع المعرفة، ص.١٦٦.

(٣٢) لمزيد من التفاصيل حول هذه الأبعاد، انظر كلا من: د. الحللى، م.س.ذ.، د. فرجـانى، م.س.ذ.

(٣٣) انظر: تقرير التنمية الإنسانية، ٢٠٠٣، وأيضا: د. حمدى صـالح، "جامعـة المسـتقبل: الفلسفة والأهداف"، فى "جامعة المستقبل فى الوطن العربى"، المؤتمر القـومى السـنوى العاشر العربى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى، جامعـة عـين شـمس، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣.

(٣٤) لمناقشة أبعاد هذه القضايا، انظر د. حمدي صالح، مصدر سابق.

(٣٥) لمراجعة شاملة لمجالات وأشكال وآليات التطوير المقترحة، انظر كلا مـن: د. فرهـود ود. كعدان، ٢٠٠٣، مصدر سابق، وكذلك كلا من:

- John Milliken, "Thematic Reflection on Higher Education: Postmodernism Versus Professionalism in Higher Education, Higher Education in Europe, Vol., 29, No.1, April 2004: 9-18., p.p.: 9: 13...
- Ronald Barnet, "The Purposes of Higher Education and The Changing Face of Academia," Review of Education , Vol.2 , No.1 , March 2004, p.p.: 61-64, and
- Yifang, Li, "The Basic Point of Higher Education: Higher Learning –Reflections on the Philosophy of Higher Education", Journal of Higher Education Policy and Management, Vol., 26, No. 1, March 2004, P.P 119-122.

(٣٦) د. فرجانى، "رؤية مستقبلية.... مصدر سابق.

(٣٧) انظر: د. حمدى صالح، ٢٠٠٣، ص ص ١٦: ١٧.

(٣٨) Milliken, Op., Cit., p. 13.

(٣٩) Ibid., p. 9.

(٤٠) Barnet, Op., Cit., p. 62.

(٤١) Yifang, Op., Cit.

(٤٢) في هذا الصدد، انظر الدراسة الوافية حول إسهامات التعليم العالي في التنميـــة بمصـــر والبلاد العربية، في:

- د. نادر فرجاني: "مساهمة التعليم العالي في التنمية فىالبلدان العربيـــة"، القـــاهرة: مركز المشكاة للبحث، مايو ١٩٩٨، على الموقع التالي لشبكة المعلومات الدولية:
- http: //www.almishkat.org/arbdoc98/highed/highed01.htm

(٤٣) د. أبوعوف، ١٩٧٣، مرجع سابق.ص.٤٩. وكذلك، حول الأبعاد المتنوعة لقضية تمويل التعليم الجامعي والقيود التي تحد من دور الدولة في الوفاء بمتطلباته ومقترحات مواجهة ذلك، انظر:

- د. الهلالي الشربيني: "اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي"، فـــي " جامعـــة المستقبل في الوطن العربي"، المؤتمر القومي السنوي العاشر العربي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣.

(٤٤) انظر تقرير "جامعة ولاية ميتشيجان" السابق الإشارة إليه.

(٤٥) د. محمد حلمى مراد ، دورالجامعات فى إعداد القوى العاملة المؤهلة، فى: المؤتمر العام الثانى لاتحاد الجامعات العربية "الجامعات العربية والمجتمع العربى المعاصر"، جامعـــة القاهرة: ٧-١٤ فبراير١٩٧٣، ص ص ٣-٢٦.

(٤٦) لمزيد من التفاصيل لمقارنة وجهات النظر الثلاث، انظر كلا من:

- د. شـــوقى جلال: "المجتمع المدنى وثقافة الإصلاح"، بحث مقـــدم إلـــى "مـــؤتمر المجتمع المدنى وقضايا الإصلاح فى الوطن العربى"، أســـيوط، مركـــز دراســـات المستقبل، جامعة أسيوط، ٢٣-٢٥ نوفمبر٢٠٠٤، (تحت النشر).
- C. E. Black, "The Dynamics of Modernization" , New York , Harper and Row publishers , 1966, P.P 67: 78.
- Marion Levy Jr., "Modernization and the Strucutre of Societies", Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1966, 60.

(٤٧) د. حامد عمار: "الإصلاح من منظور ثقافى: قراءات فى المفهوم وتداعياته"، بحث مقدم إلى "مؤتمر المجتمع المدنى وقضايا الإصلاح فى الـــوطن العربـــى"، أســـيوط، مركـــز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ٢٣-٢٥ نوفمبر ٢٠٠٤ (تحت النشر).

(٤٨) د. أحمد مصطفى ناصف: "إعادة هندسة نظم المؤسسات التعليمية المستقبلية من المنظور المعرفى والرقمى"، بحث مقدم إلى "مؤتمر المجتمع المدنى وقضايا الإصلاح فى الوطن العربى"، أسيوط مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ٢٣-٢٥ نوفمبر٢٠٠٤ (تحت النشر).

(٤٩) المرجع السابق.

(٥٠) لمزيد من التفاصيل حول هذه القضايا، انظر كلا من:

- د. سامح صلاح عيسى، واقع العلم والتكنولوجيا فى الوطن العربى: الواقع والآفاق، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، البحرين، ٢٠٠٤.
- د. شريف حسين، "تعقيب" على ورقة د. سامح صلاح عيسى، "واقع العلم والتكنولوجيا فى الوطن العربى: الواقع والآفاق"، البحرين، مركز البحرين للدراسات والبحوث، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٤: ١٧.

(٥١) د. السيد عليوه: "التعليم المدني والإصلاح السياسي"، بحث مقدم إلي مؤتمر المجتمع المدني وقضايا الإصلاح في الوطن العربي، أسيوط، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ٢٣-٢٥ نوفمبر ٢٠٠٤، (تحت النشر).

(٥٢) المرجع السابق، ص٣.

(٥٣) نفس المصدر السابق، ص. ٦.

(٥٤) لمزيد من التفاصيل حول هذه المجالات والخبرات، انظر د. عليوه، المصدر السابق.

(٥٥) المرجع السابق.

(٥٦) نفس المرجع السابق.

٦. سياسة التعليم العالي: قراءة في خطابات بعض القوى السياسية (القيادة السياسية ـ المعارضة السياسية)

د. أميمة عبود*

مقدمة:

لم تحظ السياسة التعليمية –وبصفة خاصة التعليم العالي– وهي واحدة من القضايا الحيوية والقومية للمجتمع المصري، بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين في علم السياسة، حيث تركزت الدراسات المحدودة حول الدور الذي يؤديه التعليم في التنشئة السياسية، وأيضا في تحليل مضمون المقررات الدراسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي. ومع تطور دراسة السياسات العامة في مصر، بدأ الاهتمام بدراسة بعض السياسات العامة؛ الاقتصادية والثقافية والسكانية والتعليمية والاجتماعية وما يرتبط بها من موضوعات جديدة، وفي إطار هذا التطور –وبالتحديد في عام ١٩٨٨– بدأ المشروع البحثي حول سياسة التعليم العالي في إطار مركز البحوث والدراسات السياسية[١]. وقد هدف هذا المشروع البحثي[٢] إلى تحديد العلاقة بين النظام السياسي وسياسة التعليم العالي في مصر، إذ تعكس هذه العلاقة أنماطا من التفاعلات بين النظامين، كما تتسم هذه العلاقة بالتعقد والتشابك بين التعليم العالي كنظام فرعي، والنظام السياسي كنظام رئيسي، فالتعليم قد يكون انعكاسا ورد فعل للسياسة، أو قد يكون أداة للتغيير السياسي.

وتعكس سياسة التعليم العالي في مصر –كأي سياسة عامة– أهداف وأولويات النظام السياسي وأيدلوجية نخبته الحاكمة من ناحية، والضغوط المجتمعية والداخلية للأحزاب والقوى السياسية وأعضاء هيئات التدريس والاتحادات الطلابية من ناحية أخرى، وذلك في ظل سياق الواقع المصري وتطوراته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتحدياته الداخلية والإقليمية والدولية. وفي ضوء ما سبق، ستحاول هذه الدراسة التعرف على سياسة التعليم العالي في بعض نصوص الخطاب السياسي المصري في فترة التسعينيات، وتعد الدراسة امتدادا متواضعا لإحدى دراسات[٣] المشروع البحثي حول سياسة التعليم العالي

* أتوجه بالشكر للباحثة المساعدة الأستاذة مروة عيسى على ما قدمته من مساعدة بحثية.

السابق الإشارة إليه، ولكن مع اختلاف المنهاجية المستخدمة في تحليل وقراءة نصوص الخطاب السياسي، وقد ناقشت تلك الدراسة السابقة ما جاء من أطروحات ورؤى عن التعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة في خطابي الدولة والمعارضة خلال الفترة (١٩٥٢-١٩٨٨)، مع بيان نصيب هذه الأطروحات من التطبيق.

بينما تتناول هذه الدراسة قراءة لبعض نصوص الخطاب السياسي المصري في التسعينيات، فيما يتعلق بسياسة التعليم العالي في خطاب الدولة أو القيادات السياسية، والذي يشمل البيانات التي ألقاها رئيس الجمهورية ووزراء التعليم، وأيضا في خطاب بعض القوى السياسية، والذي يشمل برامج بعض الأحزاب أو التيارات المعارضة. وستركز الدراسة بالتحديد على حزبي الوفد والتجمع، باعتبارهما النموذجين الأكثر تمثيلا لليمين واليسار الحزبي على الساحة السياسية المصرية. ومما يجدر الإشارة إليه هو تعدد مستويات تحليل السياسات العامة، فهناك[٤]: أولا: **مستوى التحليل الجزئي** micro- level analysis، والذي يركز على أفراد (صانعي القرار)، وتتعدد اقترباته، ومنها اقتراب الاختيار العام أو الاختيار الرشيد **ثانيا: مستوى التحليل الكلي** macro-level analysis، والذي يركز على العوامل الخاصة بالدولة أو المؤسسات والعوامل المجتمعية بشكل واسع، ومن أهم اقتراباته الاقتراب التعددي والاقتراب الماركسي الطبقي. **ثالثا: مستوى تحليل المعاني وتركيب الحجة أو الخطاب** (analysis of meaning and structure argument (discourse، وهو يندرج تحت اتجاه ما بعد الوضعية ومابعد الحداثة في تحليل السياسات، ويشير الخطاب هنا إلى معنى التفاعلية؛ حيث يضم عملية السياسة political/policy process، ومضمونها policy content، ومخرجاتها policy outcomes. وقد تبلور المستوى الثالث بشدة في الثمانينيات، ومن أهم اقتراباته في حقل السياسات العامة اقتراب التحليل النسبي للسياسات relativistic policy analysis، والاقتراب النقدي critical theoretical approach والاقتراب الجدلي التناظري forensic policy approach، واقتراب تحليل سياسة المشاركة participatory policy analysis.

وتنطلق الدراسة في قراءتها لنصوص الخطاب السياسي من مفهوم التفاعلية، كإطار نظري وتحليلي يؤكد على تفاعل مكونات صنع السياسة، ويأخذ في اعتباره الدور الذي تؤديه القوى الرسمية وغير الرسمية، في ظل سياق سياسي political context يتسم بالتعقد وتنوع

الضغوط والتحديات المختلفة. ويتضمن هذا الإطار التحليلي عدة اقترابات تدور حول كيفية تفسير السياق السياسي لصنع سياسة ما، ومن هذه الاقترابات اقتراب المراحل stagiest approach، والاقتراب النخبوي / التعددي pluralist elitist approach، والاقتراب الماركسي الجديد neo-Marxist approach ، واقتراب النظم الفرعية sub-system approach، والاقتراب المؤسسي institutional approach، والاقتراب الخطابي لتحليل السياسية policy discourse approach. وتتبنى الدراسة الاقتراب الخطابي الجدلي التناظري لتحليل السياسة العامة وما يندرج تحته من تكنيكات تقوم بتحليل العملية السياسية من خلال أدوات اللغة والاتصال، ويدخل هذا الاقتراب في إطار مرحلة ما بعد الوضعية وهو الذي ينظر إلى قضايا السياسة العامة على أنها لا تخرج عن كونها أمورا نصية[٥] textual matters، وأن كل سياسة عامة هي ترجمة لأنماط مختلفة من التفكير، وأطر تفسير متعددة، ومنظومات قيم متنافسة، وأيدلوجيات متنوعة، ومنظورات بديلة، ورؤى مختلفة للعالم.

وتركز مدرسة policy discourse على أهمية أخذ الخطاب العام في السياسات العامة؛ حيث إن اللغة المستخدمة في عرض المشكلة والبدائل المقترحة لها عادة ما يؤثر في درجة الاقتناع بها، وبالتالي تضمن التأييد لصانع القرار، وتكسب سياسته نوعا من الشرعية، فيما يتعلق بالاتصال الفعال حول القضايا والحلول المرتبطة بسياسة ما[٦].

كما يتماشى هذا الاقتراب مع ظهور الاتجاه الحجاجي في تحليل السياسات العامة[٧] The argumentative turn in policy analysis and planning، والذي يرى أن تحليل وتخطيط السياسات العامة ما هو إلا عمليات حجاجية أو جدلية، أي إقناعية practical processes of argumentation تركز بالأساس على مدى القدرة الإقناعية للخطاب الرسمي للسياسات العامة في تحديد المشكلة، ووضع الحلول الملائمة لها، في ظل عدد من الحجج المنافسة والسياسات المناوئة، وكيفية الوصول إلى نوع من الاتفاق حول عملية السياسة العامة ومن يقوم بها من سياسيين ونخبة ومعارضة .... وفي ضوء هذا الاتجاه، يصبح فشل أي سياسة عامة ليس في كونها قد فشلت في تحقيق أهدافها التي وضعت من أجلها، ولكن في فشلها في كسب التأييد السياسي من خلال ما تسوقه من حجج ومدى حجيتها أو درجة الاقتناع بها.

وستستخدم الدراسة تكنيك المحاجة البرهانية، أو الاستدلال الحجـاجي argumentation في تحليل خطاب السياسة العامة للتعليم العالي، ويتعلق هذا التكنيك بمجموعة مـن الأفعـال الكلامية التى لها مرجعياتها وسياقها، ولكل حجاج قصدية وتأثير وفعاليـة، فهنـاك الحجـة القاطعة والحجة القوية والحجة الضعيفة. كما يتعلق أيضا بفن الكلام المقنع وكيفية الحصـول على تأييد للأطروحات المقدمة؛ سواء كانت المحاجة سياسية أو فلسفية أو أيدلوجية. بعبـارة أخرى ينطلق هذا التكنيك من بلاغة الخطاب البرهانية، وهي تتعلق بمعرفـة إيـراد المعنـى الواحد بطرق مختلفة من خلال براعة الاحتجاج، وقلب الحقائق، والاستدراك بـأدوات مثـل (لكن وغير أن وبيد أن..)، والتي تقطع تسلسل الخطـاب، وتـؤدي إلـى تعـدد المواقـف والاحتمالات، وكذلك التباعد مثل (التهكم، والسخرية، والمحاكاة، والمفارقـات، والاستشـهاد، والإشارة، وعلامات التنصيص..).

وتتعدد مظاهر الحجاج أو المحاجة وتتنوع، فهناك الحجاج الصريح والحجاج الضـمني والحجاج الجدلي والحجاج التبريري..، وتبعا لـذلك تتعـدد اسـتعمالات الحجـاج وتتبـاين مرجعياتها وتأويلاتها. ففي النهاية هدف كل خطاب هو الإقناع والتأثير من خلال ما يسـوقه من حجج (للتأثير والاستمالة والإبانة والتوضيح)، وأدوات إقناعية (الاستشهاد الشهود الحجـة الدليل الاستدلال البرهان). وغاية الفعل الحجاجي بدوره هي الإفحام والإقناع، ومن ثم ارتبط هذا الفعل بالمتلقي وبالآخر، فهو يسوغ ويبرر ويدعم ويكشف..، وإن كانت حـدوده مقيـدة بقيود الاحتمالية والنسبية.

وتستمد كل محاجة أو حجاج معناه وحدوده ووظائفه من مرجعية خطابية محددة، ومـن خصوصية الحقل التواصلي الذي يظهر فيه. وبقدر ما تتبـاين وتغتنـي أشـكال ومضـامين الخطاب، بقدر ما تختلف وتتباين فيه درجات الفعالية الحجاجية، سواء على مستوى التصريح أو مستوى الإضمار. ومن ثم يستمد الحجاج معناه التواصلي أو استعماله أولا مـن سـياقه، وثانيا من شرطه التخاطبي؛ سواء تمثل في التخاصم أو التنازع أو الجدل أو الغلبة أو الإقناع أو التسويغ أو التسويف..، أي في التأثير وكيفية تحويل الخطاب إلى فعل عملـي وممارسـة عملية، ويظل هذا التأثير رهين الإجماع والانخراط في سياق الأفكار أو القيم المسـلم بهـا، والتي توجه أو تدير الرأي العام. وتصبح البرهنة أو فن الحجـاج مجـرد إقنـاع بأسـاليب استدلالية خاضع لإجماع متلقي الخطاب، في إطار مكاني محدد، وسياق أو واقع بعينه[٨].

وستطبق الدراسة بالتحديد نموذج **Toulmin model of argument** لتحليل الحجة، والذي تنطبق مفاهيمه لأي حجة على أي مجال أو حقل معرفي، والذي يختلف هو فقط محتوى أو مضمون الحجة من مجال معرفي إلى آخر (الخطاب السياسية والقانونية والإعلامية...). ويتكون هذا النموذج من المفاهيم الستة التحليلية التالية(٩):

١. **Claim** حجة أو مطلب أو ادعاء أو دعوى أو زعم أو قضية أو موضوع ما، وهو ترجمة لما يريد قائل الخطاب إثباته. ويمثل هذا المفهوم النقطة الرئيسية أو الفكرة الحاكمة أو المسيطرة على الخطاب. وقد يعبر عنها من خلال البيانات والمعلومات data المتوافرة لهذا الخطاب. وهناك عدة أنواع للحجج الرئيسية للخطاب، فهناك الحجج المتعلقة بالواقع أو بحقائق معينة claims of fact، والحجج التوضيحية claims of definition والحجج الإمبريقية المتعلقة بأسباب أو بتأثيرات لوقائع معينة claims of cause، والحجج المعيارية أو القيمية claims of value، وحجج السياسات claims of policy وهي التي تتعلق بما يجب على خطاب السياسة العامة القيام به وكيف يعمل وأي الآليات ينفذ. ومن الجدير بالذكر أن أي فكرة أو حجة يمكن أن تقترب من الأنماط الخمسة المختلفة بصورة أو بأخرى.

٢. **Grounds** المبررات أو المسوغات أو الدوافع والأسباب أو الدلائل، بمعنى الأسباب المعطاة من أجل دعم ومساندة ومساعدة وتشجيع مطلب ما. بعبارة أخرى الدليل evidence، أو التصحيح أو الإثبات proof، أو الحجج arguments. وقد يأتي هذا التأييد في شكل حقائق، أو إحصائيات، أو آراء لخبراء، أو أمثلة تطبيقية، أو استنتاجات منطقية، أي ما الذي ساقه قائل الخطاب ليقنع المتلقين بالفكرة أو بالموضوع الرئيسي للخطاب.

٣. **Warrants** الضمانات والكفالات، والرخص المتمثلة في المعتقدات السائدة والقيم والآراء المشتركة والرؤى الثقافية والاجتماعية المتعارف عليها، والتي تؤكد أو تعبر ضمنا عن الحجة. بعبارة أخرى ما الذي يدعو هذا الخطاب لتعهد وضمان ما جاء فيه من أفكار وموضوعات، أو ما هو مصدر هذا الخطاب ومن أين تأتي سلطته. وهنا لا بد للخطاب أن يشترك مرسله ومتلقيه في هذه القيم والمعايير والمعتقدات، التي هي أقرب إلى العرف منها إلى أشياء مفروضة أو منتظمة أو محددة. وتعبر تلك الضمانات عما هو حاصل بشأنه إجماع، أو عن الأرضية المشتركة common ground بين المرسل والمتلقي، لأنه في حالة الاشتراك في تلك القيم والمعايير والأعراف، فهي تدعو متلقي الخطاب للمشاركة بشكل غير

متعمد وبدون وعي في ذلك المطلب أو الحجة أو الفكرة الرئيسية. وهنا تربط تلك الضمانات بين الفكرة موضوع الخطاب claim، وأسباب ومبررات دعمها أو تأييدها grounds/support.

٤. **Qualifiers** احتمالية الحجة الرئيسية في التحليل في إطار هذا النموذج وليس إطلاقها، والتأكيد عليها، فتحليل أي حجة هو نوع من المشروطية المؤكدة، التي يعبر عنها ببعض التعبيرات مثل: كثيرا- مرات عديدة- نادرا- قليلا- من الممكن ...

٥. **Rebuttal** دفاعات وردود الخطاب على التحفظات، ووجهات النظر المعارضة، والمتنافسة، أو المتصارعة، والبديلة، للمطلب أو الحجة الرئيسية؛ سواء تم الإشارة إليها من داخل الخطاب نفسه، أو وجهت للخطاب من خطابات المعارضة. ويتوقع من الخطاب أن يتعامل بشكل منصف مع وجهات النظر المختلفة، وعلى الخطاب أيضا أن يتضمن إجابات عن الأسئلة والاعتراضات التي يمكن أن ترد في ذهن متلقين هذا الخطاب، وإلا سيضعف هذا من حجة الخطاب، ويجعلها مهاجمة من حجج أخرى مضادة. ومن ثم تصبح هذه الدفاعات بمثابة رد مباشر للحجج المضادة أو المعارضة، أو تصبح بمثابة تأويلات جديدة لنفس الأدلة، أو تصبح أدلة ومبررات جديدة alternative interpretations of evidence or new evidences.

٦. **Backing** العون والمساندة الذي يقدمه الخطاب، لكي يجعل الأعراف والقيم والمعتقدات الضامنة والكفيلة لحجة الخطاب الرئيسية أكثر قبولا ومصداقية، من خلال جماعات المؤيدين (اتجاهات الرأي العام/ مقالات الرأي) التي يشير إليها الخطاب لمساندة حجته الرئيسية.

ويمكن توضيح المفاهيم أو العناصر الستة للحجة بالشكل التالي:

Qualifier

Claim ______ ***Warrant*** _________ ***Grounds / support***

Rebuttal _______ ***Backing*** ___________ ***Rebuttal***

وفيما يتعلق بخطاب المعارضة، فستتعامل الدراسة معه -في إطار نموذج Toulmin- باعتباره نوعا من الاعتراضات أو الحجج المضادة، من خلال البحث عن الاتجاهات أو الاستراتيجيات التي يتبناها هذا الخطاب كما يلي:

- **إستراتيجية التراضي والتلاقي والاتفاق concession**، وتعني قبول خطاب المعارضة لجزء أو لبعض الأفكار أو الحجج المطروحة في خطاب السياسة العامة الرسمي، ورفض أجزاء أخرى منها، وعمل نوع من المواءمة.
- **استراتيجية الدحض والرفض والتفنيد refutation** وهنا يستعرض خطاب المعارضة تقصير وعيوب ومواطن الضعف في مقولات الخطاب الرسمى وحججه، فيما يتعلق بالسياسة العامة المعنية، واتخاذ موقف مناوئ ومعاد لحجة الخطاب الرسمي وسياسته.
- **استراتيجية الكشف عن عدم الواقعية demonstration of irrelevance**، وهنا يحاول خطاب المعارضة الذهاب إلى حد أبعد من النقد والتفنيد، إلى حد القول بأن خطاب السياسة العامة الرسمي ليس له أية معايير، محاولا إظهار عدم تناسب وملاءمة حجج الخطاب الرسمي الرئيسية، وإظهار أنها غير وثيقة الصلة بالموضوع والواقع.
- **رد فعل الخطاب الرسمي** مرة أخرى، وكيف تعامل مع تلك الحجج المضادة من أجل تقويم نجاح حجج السياسات العامة.

وباستخدام هذا النموذج التحليلي، ستحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية: هل تصوغ خطابات السياسة العامة للتعليم العالي مطالبها وحججها، مستندة فقط إلى الوقائع العامة والأحداث، أم أنها منطلقة فقط من اعتبارات الفاعل ودوافعه وقيمه ومعاييره وقراراته ورغباته؟ وبافتراض أن جميع خطابات السياسة العامة للتعليم العالي تسعى إلى الإقناع؛ فهل هذه النصوص مقنعة، أم موجهة من أجل إحداث نوع من التأثير المستهدف؟ ما هي طبيعة حجج الخطاب السياسي – القيادة والمعارضة – للسياسة التعليمية في مصر فترة التسعينيات؟ ما هي مسوغاتها ومبرراتها ومنطلقاتها ومزاعمها في نصوص الخطاب السياسي للقيادة والمعارضة؟.

وفي ضوء ما سبق، ستنقسم الدراسة إلى مبحثين، تسبقهما مقدمة، وتلحقهما خاتمة.

المبحث الأول – يشمل خطاب القيادة السياسية، ممثلا في خطاب رئيس الدولة وخطابات وزراء التعليم بشأن السياسة العامة للتعليم العالي، من خلال البحث عن أنواع الحجج الواردة في الخطابات، ومبرراتها، ومسوغاتها وضماناتها، ودفاعاتها.

المبحث الثاني – يركز على خطاب المعارضة السياسية، ممثلا في التيار الليبرالي ويمثله حزب الوفد، والتيار اليساري ويمثله حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، بشأن السياسية العامة للتعليم العالي، من خلال البحث عن حججهم المضادة، وما يستخدمونه من استراتيجيات لدعم حججهم، في مواجهة الخطاب الرسمي، ورد فعله على ذلك.

المبحث الأول: خطاب القيادة السياسية:

أولاً – خطاب رئيس الدولة:

ينطلق خطاب رئيس الدولة بشأن السياسة العامة للتعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، من مقولة وقاعدة أن التعليم حق عام تكفله الدولة للمواطن المصري بالمجان في كل المراحل، بحسبانه حجر الزاوية في التنمية الاجتماعية. كما يعي الخطاب أهمية التعليم وما يطرحه من تأثيرات بالغة العمق على مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما أن التعليم يتصدر اهتمام الخطاب بالخدمات العامة.

أما عن أنواع الحجج التي يحاول الخطاب أن يطرحها فهي عديدة منها:

– **الحجج التوضيحية أو التقريرية** (وهي الحجة التي يسعى الخطاب إلى تعريفها، إما على أساس ديني أو أخلاقي أو قانوني أو تبعا لوثائق عالمية..).

فالتعليم في خطاب الرئيس مبارك **حق** من " أهم الحقوق التي حرصت الدولة على توفيرها للمواطنين"[١٠]. وجاء تأييد هذه الحجة والبرهنة عليها في شكل إحصائيات وأرقام. وكان الرابط بين الحجة وأسباب تأييدها هو الضمانة أو التعهد والالتزام الدستوري " فحقوق المواطنين كفلها لهم الدستور" " ومجانية التعليم التزاما دستوريا"[١١]. كما يدعم هذا الالتزام الدستوري، كون التعليم فلسفة وسياسة، فهو " المتغير المؤثر في مستقبل هذا الشعب أكثر من كل ما عداه "، ومن الأهمية بمكان ضمان التوظيف العلمي للطاقة البشرية " في خدمة المجتمع ومواجهة مشكلات العصر وتحديات التنمية، خصوصا أن أبناء مصر يملكون من القدرات والخبرات ما يثير الاعتزاز والفخار"[١٢].

ومن الحجج التوضيحية التي ساقها خطاب الرئيس مبارك **كيفية رفع كفاءة المعلم**، فالمعلمون هم عماد العملية التعليمية، ويرجو الخطاب أساتذة الجامعات تعميق الصلة مع الطلاب " الذين يتطلعون إليهم ليس فقط كقدوة ونموذج يحتذى به في أسلوب التفكير ومنهج السلوك وتقديس العلم..". وكانت مبررات ذلك هو التعرف على الطريق القويم إلى خدمة

الوطن، وتعميق الانتماء إليه، وغرس القيم الصحيحة في أعماقهم.. والخروج إلى ساحة الحياة العامة إنسانا سويا، ومحصنا ضد المؤثرات الخطيرة المضادة "، ومن أجل الوصول بـــالوعي العلمي والروح العلمية إلى أكبر عدد من المواطنين، حتى يشيع التفكير العلمي وتمحى الأمية العلمية والأبجدية. والضمانات التي جاءت في الخطاب نبعت مما سيؤدي إليـــه ذلـــك مـــن " انحسار طوفان القيم المعادية التي تطغى على القيم الروحية والجذور الضاربة، وتبلور مجتمع جديد يحقق التزاوج والتجانس بين التقدم العلمي والتكنولوجي، وبين الحفـــاظ علـــى التـــراث الحضاري والأصول الاجتماعية التي عصمت شعب مصر من الهزات والنكسات.."(١٣).

ومن الحجج التوضيحية الأخرى -وهي النوعية المسيطرة على خطاب الرئيس مبارك- والتي أشار إليها الخطاب مرارا وتكرارا ما أســـماه **مشـــكلة التعلـــيم وضـــرورة تطـــويره وتحديثه**.. ومن هذه المشكلات نقص الأبنية، وتخلف البرامج والمناهج وطـــرق التـــدريس، والافتقار إلى المعلم، وقلة الاهتمام بالتعليم الفني.. وأشار الخطاب إلـــى أن تحـــديث التعلـــيم سيظل مطلبا ملحا وواجبا مستمرا". من أجل "رفع مستوانا العلمي والتكنولـــوجي، وتضـــييق الفجوة بيننا وبين العالم المتقدم، والقيام بدورنا الريادي في العالم، وتحقيق متطلبـــات التنميـــة الشاملة..". وسيضمن ذلك عودة مصر منارة عالية للتعليم والمعرفة، ويؤيـــد ذلـــك "الإســـهام الأهلي المنظم بالحلول الذاتية، بحيث يشارك القادرون في تغطية تكـــاليف تطـــوير التعلـــيم، باعتبار تلك المشاركة مساندة للدولة في مساعدة غير القادرين.. وهو قـــرض حســـن يجنـــي الجميع ثماره ونتائجه الطيبة..". ويؤيد دعوة الإصلاح والتطوير ويدعمها الحالـــة المؤســـفة للتعليم في مصر، والوضع الاقتصادي المأزوم الذي تمر به البلاد، مما اتخذ ذريعـــة لحـــث القادرين على المساهمة في تحمل جزء من تكاليف إصلاح التعليم(١٤).

ويعرف الخطاب قضية التطوير بأنها " قضية مستمرة لتشمل جميع مراحل التعليم، وإنه يجب علينا أن ندرك أن هذا التطوير ليس نهاية المطاف، وما يتم من تطوير هو ما زال فـــي حاجة إلى تطوير، فالزمن لا يتوقف والتطور دائم.. ومن ثم فلابد مـــن التـــدريب المســـتمر والمتجدد والبعثات المستمرة للمعلمين، للوقوف على كل ما يدور حولنا.. ومن أجـــل التميـــز والجودة والإتقان والتفوق". ويدعم هذه الفكرة ويؤيدها، أن الموازنة الجديدة للتعلـــيم ســـوف تكفل الوفاء بهذا الغرض .. ومن ناحية أخرى أشاد الخطاب بوضع المعلمـــين والمعلمـــات، والثناء عليه بالقول بأنهم رسل علم وتعليم، ورسل حضارة، ورسل تربية وبناء. ويدعم هـــذه

الحجة أيضا تأكيد الخطاب على رعايته للمتفوقين كضرورة قومية، من ناحيـــة أخـــرى أكـــد أيضا على رعاية ذوي الظروف الخاصة وتعليم الفتيات الصغيرات، "فدور الأم المتعلمـــة ذو شأن كبير في تقدم الأمم"(١٥).

ويشير الخطاب أيضا إلى **دور الجامعات في قيادة عملية التحول**، من خلال "أهمية دور الجامعات والمعاهد المصرية في قيادة عملية التحول وإعداد الشباب..، وذلك لما يتوافر فيهـــا من طاقات علمية، وقدرات خلاقة، ومنابر يتعلم فيها الشباب دروس التفكير العلمي الهـــادف، وأخلاقيات العمل الجماعي المنظم، وكيفية إدارة الحوار بين الآراء والتوجهات المختلفة، فـــي إطار ديمقراطي سليم..". ويدعم هذا ويؤيده وجود نخبة من الأساتذة " ولكم في أساتذتكم خير قدوة، بحرصهم على اتباع المنهج العلمي في البحث والتفكير، وتركيزهم علـــى مـــا يخـــدم مصلحة المجموع، بعيدا عن نزعات الفئويـــة الضـــيقة، مـــن أجـــل خيـــر الـــوطن وعـــزة الشباب.."(١٦).

- **الحجج الواقعية والإمبريقية** (وهي الحجج التي تـــرتبط بوقـــائع ومشـــكلات معينـــة وأسبابها ونتائجها وآثارها).

حيث يضع خطاب الرئيس مبارك على عاتق العلم والتعليم مسئولية كبرى فـــي التغلـــب على مجمل ما يجابه المجتمع من **تحديات اقتصادية واجتماعية**، ونقص في الموارد القائمـــة، وانخفاض فى مستوى المعيشة وتحسين الخدمات، فالبحث العلمي يستهدف " زيـــادة الإنتـــاج الزراعي والصناعي والخدمي". وجاء تأييد هذه الحجة ودعمها والبرهنة عليها في: حقيقة مـــا أحدثته " الثورة العلمية والتكنولوجية من آثار اقتصادية واجتماعية مختلفـــة، فارتفعـــت دول وانخفضت أخرى.. وهنا تأتي أهمية الجامعات ومراكز البحوث في المســـاهمة فـــي خطـــط التنمية.. إذ ما أحوجنا اليوم وقد تراكمت مشاكلنا، وتشعبت رواسبها ومضاعفاتها، إلـــى دور فعال ونشط لرجال الجامعات في اقتحام هذه المشاكل.. وأن الأجهزة الحكومية فـــي مســـيس الحاجة إلى عون المتخصصين من أساتذة الجامعة في التصدي للمشاكل الملحـــة: الانفجـــار السكاني، تضخم المراكز الحضرية خاصة القاهرة والإسكندرية، والإسكان، والحاجـــة إلـــى بعث ثقافي جديد، وقضايا الشباب، والقضاء على الروتين والبيروقراطيـــة، وتحـــديث نظـــم الإدارة في الجهاز الحكومي والقطاع العام، وتفشي الاتجاه إلى الاستهلاك دون زيادة مماثلـــة في الإنتاج، وظاهرة الإسراف والبذخ".

وحاول الخطاب في ربطه بين الحجة أو الفكرة الرئيسية، وبين أسباب تأييدها ومبررات ودلائل دعمها، أن يسوق بعض المحاور من أجل إقناع المتلقي وإشراكه، سواء كان هذا المتلقي من جمهور العامة أو من المتخصصين. وذلك بالحث على ضرورة " العمل على الإفادة من كل البحوث العلمية التي سبق إعدادها في الجامعات ومراكز البحث لخدمة عملية البناء وإنجاح خطط التنمية، ومزيد من التنسيق في مجال البحث العلمي بين الجامعات، وبين أكاديمية البحث العلمي ومراكز البحث العلمي ومراكز البحوث، تفاديا للتكرار وتبديد الجهود، ومزيد من الربط بين مراكز البحث ومواقع الإنتاج، حتى لا يعمل طرف بمعزل عن الآخر، وحتى لا نلجأ إلى بحوث أجنبية تكلف الكثير، وقد يكون في بحوث العلماء المصريين ما يغني عنه(١٧).

تحدث الخطاب أيضا عن فكرة تطوير التعليم، ولكن كحجة واقعية، من خلال ربطه بقضية **التنمية والتقدم التكنولوجي** " فالتعليم يحتاج إلى التطوير المستمر، الذي ينطلق من الواقع مستجيبا في نفس الوقت للمستجدات العالمية.. ومما يتصل اتصالا وثيقا بالتعليم قضية التنمية والتكنولوجيا التي هي في المقام الأول قضية ذهنية، تتطلب ضرورة المشاركة في صنعها والإبداع فيها.. فالتعليم هو ركيزة التقدم، وهو الشرط الأساسي الذي لا غنى عنه لملاحظة كل تطور، وهو العنصر الذي يحكم قدرتنا على مواجهة تحديات العصر بقوة واقتدار.. ويرى الخطاب أنه قد وجه اهتمامه فترات طويلة للتوسع الكمي في التعليم إزاء الواقع الذي كان قائما حتى بداية النصف الثاني من هذا القرن، وهو انتشار الأمية، وأنه آن الأوان لتوجيه قدر أكبر من اهتمامنا وجهدنا إلى مستوى التعليم في مصر، والتركيز على تنمية قدرة الطالب على استيعاب حقائق الحياة المعاصرة".

وذلك من أجل "استيعاب حقائق الحياة المعاصرة وتطويرها، بما يخدم قضية التطوير والتنمية، وبما يتواءم مع التحديات المتجددة..". ويدعم هذا ويؤيده ما يدعو إليه الخطاب بأن " التعليم والثقافة هي أدوات الحضارة الإنسانية، لتعزيز روابط البشرية، وغرس قيم الحق والخير، وخلق تفاهم متبادل بين الشعوب، وتأسيس الرقي على العلم والمعرفة، والتركيز على بناء الإنسان لأن الوطن الشامخ لا يبنيه إلا المواطنون الراسخون الأشداء.. لأن مصر هي بلد علم وفكر وحضارة.. وإن الإنجازات المصرية في مجالات الفكر والإبداع الثقافي هي ملك للعرب والمسلمين أجمعين.."(١٨).

وفي إطار هذا النوع من الحجج، ساق الخطاب حجة أخرى هي "إعطاء التعليم وتحديثه أولوية أولى، باعتباره القاعدة القويمة لانطلاقات **خطط التنمية الشاملة**، والوصول بهـا إلـى النجاح المؤثر والإيجابي.."، بل إن الخطاب ربط بين الحركة الثقافية عمومـا ودورهـا فـي الحياة الاجتماعية في سبيل تنمية المجتمع الشاملة.. من أجل زيادة الإنتاج والـدخل القـومي، وإتاحة الفرص من أجل مواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة، والمشاركة فـي ثـورة العلـم والمعلومات المستمرة والدائمة..". ويدعم هذه الحجة ويؤيدها كون " سلاح العصر والمستقبل هو سلاح العلم والمعلومات، الذي لا يضل، وليس من طبيعته الفنـاء بـل التجـدد والنمـو والارتقاء، فإن علينا أن نستوثق بأنفسنا ولأنفسنا، بأن تكون العملية التعليميـة غوثـا أكيـدا للتسليح بهذا السلاح.."[١٩].

ومن الحجج الواقعية التي ساقها الخطاب، ربطه بين التعليم و**نظام العولمة الحـالي** "إن التعليم اليوم أصبح قضية أمن قومي، بل أصبح قضية جميع دول العـالم، فكـل دول العـالم تتسابق لتطوير التعليم وتحقيق مكان الصدارة في المنافسة الدولية في ظـل نظـام العولمـة الحالي.. من خلال التميز والتفوق الذي هو ضرورة بقاء وضرورة منافسة دولية.. وأن العلم لا يعرف السدود ولا الحدود ولا القيود..". وبسبب ذلك ومن أجل هذه الفكرة يؤكد الخطـاب على " أننا نعمل الآن لزيادة الإنفاق على التعليم.. مع ضرورة الاستفادة من الخبرات العالمية والتعاون الدولي، من خلال الانفتاح على الثقافات المتعددة، وإقامـة شـراكات جديـدة مـع المنظمات الدولية المعنية بالتعليم وتساعد على التعرف على المعايير الدولية التي تحقق جودة التعليم.. ". بل يؤيدها ويضمنها نظام المشاركة الاجتماعيـة ومطالبـة " جميـع الأحـزاب، ورجال الأعمال والاستثمار، وجميع الجمعيات الأهلية، ورجال الفكر والقلم والـرأي، وكـل مستطيع تقديم عطاء بالمزيد من الدعم، من أجل تطوير التعليم ماديا وأدبيـا ومعنويـا.. وأن المشاركة المجتمعية تستطيع أن تعطي قوة دفع هائلة تعزز مسيرة تطوير التعليم، وتحقق نقلة نوعية كبرى، سيكون لها أثرها على مستقبل بلدنا العزيز.. وتحافظ علـى شخصـية مصـر القديمة الخالدة.."[٢٠].

واهتم الخطاب أكثر من مرة بالتأكيد على **المشاركة المجتمعية واللامركزية**، من أجـل "تحقيق طفرة نوعية في التعليم الذي هو أحد الركائز الأساسـية للبنـاء المعرفـي للمجتمـع العصري الحديث.. ولا يقتصر العمل من أجل تحقيقها على جهد المؤسسات الحكومية.. بـل

تقوم على أسس من اللامركزية والشراكة المجتمعية المتزايدة التي تتيح تنميـــة اقتصـــاديات التعليم..". ويدعم هذا ويواكبه " تنمية بيئة توظف تكنولوجيا المعلومـــات للارتقـــاء بـــالتعليم، وتوظف العلوم والمعارف والتكنولوجيا الحديثة لخدمة التنمية الشاملة وقضاياها.."[٢١].

كما ربط الخطاب في إطار حججه الواقعية بين **التعلـــيم ومشـــكلة التزايـــد الســـكاني:** "يتطلب تزايد اهتمامنا بالسيطرة على مشكلة التزايد السكاني بما يـــؤدي إلـــى اســـتفادة كـــل مصري في مراحل عمره المختلفة من ثمار التنمية والإصلاح، سواء بتوفير التعلـــيم الـــذي يتفق مع معايير العصر الحديث ومتطلباته، أو فيما يتصل بمضاعفة الاهتمام بتكثيف المعرفة ووسائل حفظ المعلومات، واستخدامها بما يحقق الارتقاء بالملكات الإبداعية الخلاقة للأفـــراد والمجتمع ككل...."[٢٢].

وفي إطار هذه الحجج المتعلقة بالواقع، يشير خطاب الرئيس إلى "إننا نتحســـس نـــبض المجتمع العلمي، ونلم بطبيعة المشاكل التي تواجهه، ولقد قطعنا شوطا كبيرا في مواجهة هـــذه المشاكل، ولقد شهدت السنوات الثلاث الأخيرة قفزة كبيرة علي طريـــق تحقيـــق اســـتقلالية مراكز ومعاهد البحوث، وتحسين الظـــروف الماديـــة والأدبيـــة لأعضـــاء هيئـــة البحـــوث ومساعديهم، وزيادة مخصصات البحث العلمي من موازنة الدولـــة فـــي حـــدود الإمكانـــات المتاحة، غير ما دبرناه وما نسعى إلى توفيره له من المـــنح والمســـاعدات الأجنبيـــة، ولقـــد تعرضت في سياق كلمتي إلى قضيتين رئيسيتين من القضايا التي نلقى بها على كاهل البحث العلمي، ونتطلع إلى إنجازات حاسمة وسريعة فيها، وهما قضـــيتا الأمـــن الغـــذائي وتوليـــد التكنولوجيا الوطنية المناسبة، غير أننى أجد من حق مصر عليكم أن أضع أمامكم عددا مـــن التكليفات ذات الأولوية، أوجزها فيما يلي: مشاكل غزو الصحارى وحتميـــة الخـــروج مـــن الوادي إلى آفاق الصحراء الواسعة. قضية الأمن الغذائي وما يرتبط بها مـــن تحســـين أفقـــي ورأسي في الإنتاج، وترشيد استهلاك المياه والطاقة، والصناعات والتكنولوجيـــات المرتبطـــة بالزراعة.الطاقات الجديدة والمتجددة، وإمكانيات التوسع فى استخدام طاقات الشمس والريـــاح والكتلة الحيوية، حصر الخامات المستخدمة فى الصناعات، ودراسة إمكان إيجاد بدائل محلية لها. قضايا التلوث والحفاظ على البيئة. دراسة الإمكانات الوطنيـــة فـــى مجـــال الصـــناعات الصغيرة، وتشجيع الشباب علي العمل في هذا المجال، والاهتمام بالتقنيات الجديدة كالهندســـة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية..."[٢٣].

- **الحجج المعيارية أو القيمية** (وهي التي تنبع من التاريخ أو العرف أو الدين أو القانون أو القيم الأخلاقية أو الفضائل والأحكام المعيارية).

حيث ربط خطاب الرئيس مبارك بين التعليم **وقيمة الديمقراطية**، باعتباره أهم قنوات غرس المفاهيم والقيم الديمقراطية، " لا يمكن للديمقراطية أن تنمو وترسخ جذورها، إلا إذا كان التعليم في جميع مراحله متجها إلى غرس الحرية والديمقراطية السليمة في نفوس النشء..". وكان الدافع والمبرر لتأييد هذه الحجة نابعا من الانضباط النابع من الاقتناع بأن القانون سيد الجميع، وأن الالتزام لا التسيب هو قاعدة المسئولية، وأن أداء المسئولية يضمنه ويتعهد به كون " أداء المسئولية بالصدق والإخلاص والسعي إلى الكمال هو فريضة وطنية"(٢٤).

كما تحدث الخطاب عن **بناء الإنسان**، والدور التربوي للمدرسة والمعهد والجامعة "فبناء الإنسان هو المنبع الصحيح لإعادة بناء مصر.. وأصبح من اللازم تغيير المقررات والمناهج وأساليب التدريس، بما يسمح بتنشئة المواطن الصالح وإعادة بناء الإنسان "، من أجل أن يصبح عنصرا نافعا في بلده وأمته، وكانت الضمانة هنا هي تنشئة الفرد على " قيم مصرية أصيلة نابعة من تراثنا في عصور الازدهار، قادرة على التغلغل والانتشار في البيئة المصرية وضرب جذورها في عقول النشء.. وتشمل الثقافة الجديدة هذه احترام الفضيلة، والشعور بالترابط والتكافل، والالتزام بالحرية التي تراعي حريات الآخرين، والانتماء للوطن، والطموح والإخلاص في العمل، وتقدير العمل اليدوي، والشعور بالمسئولية، وتعميق الإيمان الصادق والسلوك الديني، والوعي بالتراث والتاريخ الصحيح لنضال الشعب المصري، واحترام القانون، وتأكيد الهوية العربية والإسلامية للشخصية المصرية دون تعصب"(٢٥).

وفي هذا الإطار تحدث الخطاب عن **حوار الثقافات وقيم التفاهم والتواصل** قائلا: إن "التعاون في المجالات الفكرية خاصة الثقافية والتعليمية، وإن افتتاح الجامعة الألمانية بداية للمشروعات المشتركة الجديدة نحو التطور والتبادل العلمي والتكنولوجي..". ومبررات هذا التعاون تشير إلى " تعزيز التفاهم المشترك بين الحضارات والثقافات.."، ويدعم هذا التعاون والتبادل العلمي ويؤيده ما " قدمته ألمانيا لدعم قيم العدالة والمساواة وإحلال السلام العادل والدائم..."(٢٦).

– **الحجج المتعلقة بالسياسة العامة** (وهي التي تتعلق بما يجب على خطـاب السياسـة العامة القيام به، وكيف يعمل، وأي الآليات ينفذ).

أشار الخطاب إلى ما "أولته **خطة التنمية الخمسية الثانية**، والتي بدأت في عـام ١٩٨٧ وحتى عام ١٩٩٢، من اهتمام كبير بالتعليم، في إطار السياسة العامة للدولـة القائمـة علـي الديمقراطية والتنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية، وهي أسس ثلاثة لكـل منهـا اتصـالها المباشر بعملية التعليم، ويتبادل فيه تأثيرها وتأثرها به إيجابا وسلبا، فالمواطن المتعلم عنصـر أساسي لقيام الديمقراطية التي نسعى إلى تثبيت أركانها في مجتمعنا. والديمقراطية بما تـوفره من حرية الرأي والفكر والمعارضة الموضوعية والنقد البناء، تشكل مناخا جيـدا لازدهـار التعليم وحيويته. والمواطن المتعلم هو نتاج طبيعي لسيادة العدالة الاجتماعية فـي المجتمـع، والتي تؤثر بدورها في نوعية التعليم واضطراد مضامين الحق والتحرر والعدالة فيه. والتعليم بدون مضمون اجتماعي وأخلاقي ليس هو التعليم المنشود الذي يقود التطور فـي المجتمـع. والعملية التعليمية لا تكتمل بوجهها الصحيح بدون المعلم صاحب الرسـالة الحـريص علـي أدائها، القوي بعلمه وخلقه، القدوة لمن ينقل إليهم رسالة العلم..".

كذلك امتد التطوير إلى التعليم الجامعي كما جاء في الخطاب ".. بإنشاء مركـز خـاص لبحوث ودراسات التعليم العالي، بهدف تطور المناهج في الجامعات والمعاهد العليا التي تـم توفير الإمكانيات المادية والفنية اللازمة لدعم المعامـل والمراكـز الفنيـة بهـا، وتزويـدها بالحاسبات العلمية ودعم مكتباتها.. وليس أدل ولا أروع من أن أجدادنا المصـريين القـدماء، قد قرنوا التعليم بالحياة، فأطلقوا علي المدارس ودور التعليم والمعرفة اسـم بيـوت الحيـاة، وأصبح لفظ بيت الحياة يطلق علي أصـل دار لهـا صـلة بـالتعليم وبـالقراءة وبالكتابـة والثقافة.."[٢٧].

كما ذكر الخطاب علاقة التعليم **بسياسة مصر الخارجية**، عنـد الحـديث عـن رسـالة الجامعة التي لا تقف عند حدود مصر، بل تتعداها إلى سائر أرجاء الوطن العربـي والقـارة الأفريقية.. عن طريق إيفاد الأساتذة إلى المعاهد العلمية ومؤسسات البحث في هذه المنـاطق، أو بفتح أبواب الجامعات المصرية لطلاب العلم من أبنائها..". وكانت أسباب ذلك ومبرراتـه هو "تعزيز جسور الاتصال الثقافي والعلمي مع الشعوب التـي تشـارك مصـر المصـلحة والهدف والمصير". وكانت ضمانات إنجاز هذه الرسالة الجامعية أن "تحيط الدولـة المثقفـين

بكل مشاعر العرفان ومظاهر التبجيل، وأن تيسر لهـم سـبل الإبـداع ومتطلبـات الإنتـاج الخلاق"، ويؤيد ذلك ضرورة التزام المثقفين تجاه قضايا المجتمع بأن "ينصهروا مع الشـعب في حياته اليومية ومعاناته وطموحاته، وأن يلتزموا أولوياته وأهدافـه.. واحتـرام الواجـب والالتزام بالجدية والانضباط وطهارة اليد والقلب واللسان، والبعد عـن الفرديـة والتجريـد والانطواء على النفس.. وبذلك يكون الفكر والفن والأدب للحياة.."[٢٨].

دعا الخطاب في سياسة إصلاح التعليم إلى تعاون وزارتى التعليم في "وضـع الخطـة الشاملة للنهوض بالتعليم في مصر وإصلاحه، بحيث يكون الإصلاح جذريا متكاملا، مستجيبا للاحتياجات المتزايدة.. ولقد بذلت محاولات عديدة في السنوات الماضية لوضع تصور شامل للإصلاح المطلوب وكيفية تنفيذه، وعلينا أن نشرع في وضع وتنفيذ البرنامج المتكامل خـلال مدة محددة، ونتفق على أن تكون السنوات القليلة القادمة هي أعوام تطوير التعليم والنهـوض بالثقافة في مصر..".

وذلك بسبب "شعورنا جميعا بأن التعليم الذي يجده أبناؤنا في المراحل المختلفة، هو دون المستوى المطلوب لهم كأفراد ولمصر كدولة رائدة في هذا.. لابد من أن نصارح أنفسنا بـأن الأزمة التي يمر بها التعليم في مصر، أصبحت تنعكس على المدرسـة والمعلـم والطالـب والمنهج، ورغم أنها تنهك موارد الدولة وإمكانيات الأسرة، إلا أن المحصـلة النهائيـة تـأتي ضعيفة متواضعة.. ومن الأسباب الأخرى في هذا الصدد، ما يعانيه التعليم من غلبـة الكـم على الكيف، وعجزه الفادح عن مواجهة متطلبات عصر جديـد أخـص خصائصـه ثـورة المعلومات..".

ومما يدعم هذه الحجة وأسبابها "أن هذا العمل الكبير الذي لا سبيل إلى التهوين من شأنه ومن الموارد البشرية والمادية اللازمة له، هو الذي يقدم مستقبل مصـر ومصـير أبنائهـا، ويرسم الصورة الحقيقية لدورها في عالم الغيب.. ويجب ألا يغيـب عـن أذهاننـا، أن هـذا الشعب العظيم يختزن في أعماقه طاقة هائلة، وقدرات فريدة علينـا أن نحسـن اسـتخدامها لنحقق الفائدة القصوى.. ". ويعضد هذا الدعم أن لدى مصر " مؤسسات عريقة في الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحوث، تستطيع إذا أحسن ربطها بالمجتمع ككل أن تغيـر صـورة الحياة في ربوع مصر.."[٢٩].

تحدث الخطاب في حججه عن برامج السياسة التعليمية بشكل عام ومتطلبات تنفيذها،

فتحدث أولا عن ضرورة " وضع حزمة متطورة من السياسات والحلــول والبــرامج تقــوم الحكومة على تنفيذها، في إطار زمني محدد، ويشارك فيها المجتمع المــدني بــدور مــؤثر للتصدي بحسم لمشكلة الأمية، بالرغم من انخفاض معدلات الأمية..ثانيــا تكليــف الحكومــة بإعداد التشريع اللازم، لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم، لضمان كفــاءة أداء المؤسسات التعليمية في المراحل المختلفة، الجامعي وما قبل الجامعي بما فيها نظــم التعلــيم الفني.. ومتابعة الأداء الإداري والعلمي والتربوي للمؤسسات التعليميــة وتصــبح شخصــية اعتبارية تتبع رئيس الجمهورية ". أسباب ذلك ومبرراته هــي " التقيــيم والرقابــة المحايــدة والمستمرة، والتطوير المستمر لأدوات قياس الطالب وجودة أداء المنظومة التعليمية كاملــة، من خلال نظام للاعتماد والجودة الشاملة والمعايير الدولية..". والذي يــدعم هــذه السياســة ويؤيدها أنها من أجل دفع مسيرة التنمية.. وتميز نظام التعليم المصري على مستوى عــالمي متقدم، يقدم للمجتمع خريجا ذا مواصفات عالمية، تحتاج إليه سوق العمل الداخلية والخارجيــة والنهوض بالمجتمع وقطاعاته الإنتاجية والخدمية.. وإتاحة قدر متزايد من الاندماج مع العــالم الخارجي، لتعزيز الانفتاح على الحضارات والثقافات والمجتمعات الأخرى.."[٣٠].

وفيما يتعلق بخطاب **الأمانة العامة ولجنة السياسات بالحزب الوطني**، فقد تمت الإشارة إلى عدد من حجج السياسة التعليمية، تنبع جميعها من الوضع الراهن، منها الحجة المتعلقــة " بدمج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في كل برامج التعلــيم.. وأن تكــون مصر المركز المتميز إقليميا، في مجال التعلم ونشر المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومــات والاتصالات.. وأن يكون لها مكانة متميزة عالميا". لأسباب عديدة منهــا " أن المــزج بــين التوجه الوطني لتنمية صناعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بوصفها أحــد المجــالات الاقتصادية الواعدة، وبين المساهمة في حل مشكلات التعليم بأسلوب غير تقليدي، يمكــن أن يمثل تكاملا موضوعيا يحقق الهدفين في ضوء التوجه نحو مجتمع المعرفة.. كما أن مجــال تصدير الخدمات التعليمية، من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يمكن أن يكون هــو التوجه الرئيسي لصناعة البرمجيات في مصر.. مما يضيق الفجوة التمويلية بين ما هو متاح، وبين المستوى المنشود..".

ويدعم هذه الحجة ويؤيدها، أن مصر تمتلك العديد من المقومات التي تؤهلها لذلك مثــل "شبكة اتصالات رقمية فائقة السرعة، وتكنولوجيــا الأقمــار الصــناعية، ووجــود خبــرات

متراكمة، ووجود سوق متنام في العالم العربي في مجال التعليم..". أما السياسات المقترحة لإنجاح هذه الفكرة فهي " دعم ومساندة تحول الجامعات المصرية تدريجيا لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإنشاء جامعات موازية لها، مع الالتزام بالمعايير القياسية العالمية، واستخدام أسلوب العقود الخارجية لإنشائها، وتأهيل وتدريب كافة أعضاء هيئة التدريس، وتطوير وبناء شبكة المعلومات الجامعية.....". أما الجهات المنوط بها التنفيذ هي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة الاتصالات والمعلومات، ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس الوزراء، والوزارات والمؤسسات الأخرى المعنية. أما عن البرنامج الزمني لتنفيذ هذه السياسات فمدته خمس سنوات للانتهاء منها(٣١).

أما الحجة الأخرى التي ساقها خطاب الحزب الوطني، وتنبع أيضا من الوضع الراهن وقضية البطالة، فهي المتعلقة " بالتطوير وربط مراحل التعليم بسوق العمل.. حيث تمثل قضية البطالة إحدى التحديات التي تعوق عملية النمو الاقتصادي في مصر، وذلك نظرا للعدد الكبير للخريجين والتخصصات المختلفة عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل، والقيم الثقافية التي تعوق الاتجاه للعمل الحر...". أما السياسات المقترحة فهي تتعلق " أولا بالمشاركة مع المجتمع المحلي. وثانيا إعادة صياغة رسالات المؤسسات التعليمية، وجدولة أولوياتها، ومراجعة برامجها وأنشطتها. وثالثا إعطاء أهمية خاصة للتعليم الفني وتطويره. ورابعا تأصيل فكر التعليم المستمر مدى الحياة....". وعن الجهات المنوط بها تنفيذ السياسات المقترحة ومهامها، فهي الحزب الوطني، ووزارتا التعليم العالي والتربية والتعليم والبحث العلمي، ووزارتا التنمية الإدارية والصناعة، والمجتمع المدني والجمعيات الأهلية...". أما عن الجدول الزمني للتنفيذ وأسلوب المتابعة، يرى الحزب " ضرورة تخصيص عامين لعقد الاتفاقات اللازمة مع قطاعات الإنتاج والخدمات والأعمال والجهات المعنية، وعام إضافي لمراجعة المناهج وتعديلها، وتعديل نظام التقويم، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على العلاقة المتغيرة مع الطلبة..."(٣٢).

أما الحجة التالية التي ساقها الحزب الوطني في خطابه، والتي تنبع من الوضع الراهن، فهي الخاصة باقتصاديات تمويل التعليم الجامعي، وقضيتيه الأساسيتين، وهما "الصعوبة المتزايدة لتمويل الدولة لمتطلبات التوسع في التعليم العالي وتطويره والتحديات الناتجة عنها، وتقدير كفاءة التعليم العالي وعدالته..". وكانت أسباب ذلك ومبرراته، أن اعتماد التعليم العالي

على ميزانية الدولة مع محدودية هذه الميزانية، أدى إلى ظهور تحديات لمستوى أدائه وكفاءة مناهجه وأساتذته وخريجيه..".

أما عن السياسات المقترحة فهي بالتأكيد " لا تمس مجانية التعليم، بل إنهـا تزيـد مـن مسئولية الدولة تجاه النابهين والمتفوقين -القادرين وغير القادرين ماليا- بشكل أكثر فاعليـة.. من خلال دراسة التوسع في نظام الانتساب الموجه وإسهام القادرين فـي تمويـل متطلبـات التعليم العالي، وتعظيم العائد من الخدمات الجامعية، وزيادة مشاركة المحليـات فـي تمويـل الجامعات، وتشجيع إنشاء جامعة خاصة في تخصصات جديدة تحتاجها سوق العمل، ومزيـد من الاستقلال المالي....."(٣٣).

من الحجج الأخرى السياسية لخطاب الحزب الوطني، تلك المتعلقـة بقضـية "تطـوير الدراسات العليا، والتي تأتي على قائمة قضايا تطوير التعليم العالي في مصر..".. لما ينعكس إيجابيا على المجتمع سواء بالتصدي العلمي المدروس لمشـاكله، أو بالسـعي نحـو تقدمـه وتطويره على أسس دائمة ومتينة.. وحتى تستعيد قطاعات التنمية في مصر قدرتها التنافسية، فلابد من نقلة نوعية في توجهات الدراسات العليـا، لتكـون محـورا للتقـدم التكنولـوجي، والابتكار، والتحول نحو آفاق العالمية، للاستفادة من فرص التنمية المتاحة".

والسبب في ذلك هو ما تواجهه الدراسات العليا من تحديات، حصرها الخطاب في ثلاث مجموعات رئيسية " أولا التحديات الاستراتيجية، وتتمثل في غياب إستراتيجية قومية واضحة للدراسات العليا، وضعف ربط بحوث الدراسات العليـا بأهـداف التنميـة، وعـدم وجـود إستراتيجية لتسويق الإنتاج العلمي مع تغلب التخصصات النظرية.. ثانيا التحديات التنظيميـة والفنية، ومنها عدم وجود قاعدة معلومات قومية عن الدراسات يمكن الرجوع إليهـا، وعـدم توفر عدد كاف من المكتبات الإلكترونية كمرجعية، وقصور الوعي بحقوق الملكيـة الفكريـة وبراءات الاختراع، وارتفاع تكلفة النشر العالمي، وقلة توافر الأجهزة المتخصصة والمعامـل المتطورة... وثالثا التحديات التمويلية، وتتركز في ضعف الموازنة المخصصـة للدراسـات العليا من الدولة، وضعف المشاركة المجتمعية في هذا التمويل، كذلك فإن التمويل المتاح مـن موازنة الدولة والمخصص للبعثات الخارجية للدارسين لا يحقق سياسة الحزب المعلنة...".

أما عن السياسات المقترحة لتطوير الدراسات العليا في مصـر، فهـي "أولا سياسـات التطوير المؤسسي، وتشمل وضع إستراتيجية قومية واضحة للدراسات العليا، تحقـق أعلـى

قدر من التنافسية العالمية، وتأكيد حرية الجامعات في وضع وتطوير نظم الدراسات العليا، والاستفادة من الموارد البشرية، وفتح قنوات اتصال مع المراكز العالمية للدراسات العليا والبحوث ... ثانيا سياسات التطوير العلمي، وتشمل تطبيق نظام الساعات المعتمدة في الدراسات العليا، وتشجيع البرامج العلمية المشتركة بين الكليات المختلفة وتطوير نظم القبول والدراسة.... ثالثا سياسات التمويل، ومنها دعم الاستقلال المالي للكليات والجامعات، وتحويل الدراسات العليا إلى خدمة لها تكلفة واجب سدادها، وتنمية وسائل التمويل المختلفة، وتشجيع ظهور مصادر تمويلية متنوعة، والتأكيد على أهمية مشاركة قطاعات المجتمع الأهلي والمدني في إستراتيجية تطوير الدراسات العليا واحتياجات المجتمع...". ويشير الخطاب إلى الجهات المنوط بها تنفيذ هذه السياسات " الجامعات، والكليات، ومجلس الشعب، ووزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى للجامعات، والجامعات الخاصة، والأحزاب السياسية، والمؤسسات والهيئات الدولية الداعمة، ومؤسسات المجتمع المدني.."[٣٤].

ثانياً – خطاب الحكومة:

ينطلق خطاب الحكومة بشأن السياسة العامة للتعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، من خطاب رئيس الدولة ومقولاته. وهو لا يختلف في أطروحاته العامة عن خطاب الرئيس مبارك، فيما يتعلق بقاعدة أن التعليم حق عام تكفله الدولة للمواطن المصري بالمجان في كل المراحل، بحسبانه حجر الزاوية في التنمية الاجتماعية. كما يتطابق مع خطاب رئيس الدولة في الوعي بأهمية التعليم وما يطرحه من تأثيرات بالغة العمق على مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وهذا ما تؤكده البيانات الحكومية[٣٥] منذ عام ١٩٨١ وما تتضمنه من توجيهات رئيس الجمهورية، ومن ثم جاءت خطاباتها وبياناتها، بمثابة ترديد لجميع الحجج التى سبق الإشارة إليها، ومن ثم لم تكن على نفس درجة لغة الإقناع التي جاءت في خطاب رئيس الدولة، إلا في بعض القضايا التي بادرت فيها بالخطاب.

أما عن أنواع الحجج التي يحاول الخطاب أن يطرحها فهي عديدة منها:

– الحجج التوضيحية أو التعريفية:

أعاد خطاب الحكومة –منذ ١٩٨١ وحتى الآن– الحديث عن **تطوير التعليم** وهو ما يقتضي " تعديل المناهج، والاتجاه نحو الكيف وليس الكم، وحسن تأهيل المعلم، والتوسع في

التعليم الفني، وتغيير نظام القبول في الجامعات، وزيادة عدد المجموعات الدراسـية للقضـاء على ظاهرة التكدس في المدرجات، وإنشاء كلية وطنية للدراسات العليا، واستخدام الوسـائل التعليمية الحديثة، والتوسع في استخدام التكنولوجيا الحديثة في المـدارس، وتطـوير شـبكة الجامعات المصرية للمعلومات والاتصالات.. وإدخال عدد من أنماط التعليم الجديدة في إطار تطوير التعليم المفتوح، من حيث أسلوب وتقنيات التعلم، مـن خـلال توظيـف التلفزيـون والإنترنت وتطبيق أنظمة التعليم الإلكتروني.. وتحقيق لا مركزيـة الإدارة التعليميـة، مـع الاحتفاظ بالمركزية في صنع السياسة التعليمية، وإنشاء مجلس أعلى في كل محافظة، يضـم المجتمع المدني والقطاع الخاص ومسئولي التعليم.. بالإضافة إلى التزام الحكومـة برعايـة النابغين علميا والحفاظ عليهم..".

من أجل "إعادة بناء الإنسان المصري، وإيجاد نظام تعليمي كفء.. مما يسـاعد علـى تعميق القيم الروحية، وغرس مبادئ الوطنيـة والانتمـاء، وتأصـيل الديمقراطيـة مغـزى ومضمونا..". ويدعم هذا التطوير ويكرسه أن المسئولية مجتمعية – وهو مـا أكـده خطـاب الرئيس مبارك – تسمح للجميع بأن يشارك في منظومة التعليم وتحقيق اللامركزية وتحقيـق الجودة.. وقد تم توقيع عقود الدورة الأولى لمشروعات ضمان الجودة والاعتماد التـي تنفـذ على مستوى الجامعات المصرية بتمويل قدره ٢ مليون دولار.."(٣٦).

– الحجج الواقعية والإمبريقية:

أشارت بيانات وخطابات الحكومة أيضا إلى **ربط مراكز البحث العلمي بمشكلات الواقع،** وذلك " بالتزام الدولة بتحويل المشاكل التي تواجه وحدات الإنتاج والخدمات إلى مشـروعات بحثية، تكلف بإجرائها مراكز البحث العلمي، من خلال التعاقد المباشر معها، مع قيـام تلـك المراكز بالإشراف على تطبيق نتائج البحوث.. وذلك من خلال النهوض بمستوى الجامعـات الحالية، وإنشاء جامعات فرعية في تخصصات تنموية معينة..". ويؤيد هذه الحجة دعم المعامل والورش في الجامعات، وتزويد الكليات بالحاسبات الآلية ومعامل اللغات، وإنشاء مركز بحوث التعليم العالي، لتوفير المعلومات وإجراء الدراسات اللازمة لتطوير المناهج.."(٣٧).

– الحجج المعيارية أو القيمية(٣٨):

ساق الخطاب في ربطه بين الجامعات كمؤسسات علمية ومؤسسات تربوية **بعض القـيم والمعايير** بقوله " إن الجامعات ليست أماكن لتلقي العلم فقط، بل مؤسسات تربوية تسهم فـي

بناء شخصية الطالب، وتستهدف في المرحلة المقبلة تعميق مشاعر الوطنية والتماسك، وتعظم الانتماء والولاء والتواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس العـاملين فـي الجامعـة..".
وكانت مبرراته أن " التعليم والتعليم المستمر لم يعودا خيارا فرديا يتبناه فرد لتطوير أدائـه أو لمواجهة متطلبات محددة، أو إشباع رغبات لديه، ولكنه أصبح حتمية، وأحد العناصر لتطوير المجتمع ككل، باعتباره تطوير ثقافة شعب من نمط التعليم الموجه والاعتماد، إلى السعي نحو التعليم والتعلم مدى الحياة..". وما سوف يدعم هذه الحجة ويؤيدها، أنه وحسب مـا ورد فـي الخطاب " سيتم تطوير اللوائح الطلابية لزيادة فاعلية المشاركة الطلابيـة داخـل الجامعـات والمعاهد، ودعم الأنشطة الطلابية، وتشجيع اكتشاف المتميزين والمبـدعين، ورفـع كفـاءة الخدمات المقدمة للطالب، والاهتمام بتوفير الرعاية الثقافية والإعلامية والرعاية الصحية، بما يحقق كفاءة الخدمة وفاعليتها...".

- الحجج المتعلقة بالسياسة العامة:

تمثلت الحجة الأولى في **وثيقة إستراتيجية تطوير التعليم**، وتناولت الحديث عن "الإطار الدستوري للسياسة التعليمية وأهدافها ومبادئها وآليات استقرارها.. ففيمـا يتعلـق بالمبـادئ الدستورية، تذكر الوثيقة أن التعليم حق، ويخضع لإشراف الدولـة، وإلزامـي حتـى نهايـة المرحلة الإعدادية، ومجاني في مدارس ومعاهد وجامعات الدولة، إلا أن اسـتخدام المجانيـة يجب ألا يضر بالصالح العام.. وهو حق اجتماعي بدونه يتعذر على المواطن مباشرة حقوقـه المدنية والسياسية، وبالتالي تتحمل الدولة والمجتمع مسئوليته..".

أما أهداف السياسة التعليمية، فتحصرها الوثيقة في " بناء الشخصية المصـرية القـادرة على مواجهة المستقبل، وإقامة المجتمع المنتج، وتحقيق التنمية الشاملة، وإعـداد جيـل مـن العلماء..". ولكي تتحقق الأهداف فلابد من الالتزام بالمبادئ التالية " زيادة فاعلية ديمقراطيـة التعليم، والتوسع في التعليم الفني لخدمة المجتمع، وتـوفير التمويـل الـلازم مـن الدولـة والقادرين، وحسن إعداد المعلم، وزيادة فاعلية الجدارة التعليمية والجامعية، والارتفاع بكيـف التعليم بتطوير المناهج وأساليب التدريس ونظم الامتحانات، والنهـوض بمسـتوى الثانويـة العامة، وتطوير نظم وأنماط وهياكل الجامعات وزيادة فاعلية الدراسات العليـا والبحـوث.."
وعن الجهات المنوط بها تحقيق هذه السياسة التعليمية حسب ما ورد في الخطاب عام ١٩٨٧ هي " المجلس الأعلى للتعليم قبل العالي، والمجلس الأعلـى للمعاهـد، والمجلـس الأعلـى

للجامعات.. ومما يجدر الإشارة إليه أيضا، في إطار الحجج المتعلقة بالسياسة العامة، سياسات التحديث في مجالات العمل الوطني، والتي لم تبتعد كثيرا عن وثيقة إستراتيجية تطوير التعليم، إلا في الإشارة إلى تنشيط البحث العلمي بالأزهر ومؤسساته ومراكزه البحثية، وتكامله مع الجامعات المصرية فيما يتعلق باللجان الجامعية والتخصصات.."[٣٩].

وتمثلت الحجة الثانية في **أول إستراتيجية شاملة للتعليم والبحث العلمي في مصر المستقبل**، والتى أقرها مجلس الوزراء الحالي (وهذه الاستراتيجية هي حصاد ونتاج جهود عديدة، ومراحل وجهات ومؤسسات اشتركت في إعداد مشروعها، منذ قرار وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي بتاريخ ١٩٩٨/١٠/٣١ بتشكيل لجنة قومية لتطوير التعليم الجامعي العالي تكون مهمتها الإشراف على مشروع خطة إستراتيجية، ووضع تصورات لآليات التنفيذ للعرض على مؤتمر قومي يعقد لهذا الغرض)، وهي " تربط البحث العلمي بالتعليم وتتضمن إصدار قانون عام ينظم كافة أنواع التعليم الحكومي والخاص والأهلي، ورفع القدرة الاستيعابية في الجامعات الحكومية، وتوسيع فرص الاختيار أمام طالب التعليم العالي، وتوفير متطلبات التعليم مدى الحياة، وزيادة نسبة عدد المقيدين في الدراسات العليا، وبالتالي زيادة نسبة العلميين في قطاعات التنمية، وتحويل بعض الفروع بالجامعات إلى جامعات مستقلة، وإعادة هيكلة بعض الكليات، والسماح بتقديم أنماط تعليم عال جديدة، وإيجاد فرص تمويل إضافية لتحديث البنية الأساسية وتطوير النظم التعليمية والبحثية في الكليات الأم..".

"وستتيح هذه الاستراتيجية الجديدة فرصا لإنشاء نحو ٢٥ جامعة حكومية وأهلية ومعهدا وكلية تكنولوجية جديدة، لزيادة القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي خلال ٣ سنوات، وزيادة نسبة عدد المقيدين في الدراسات العليا. كما تستهدف هذه الاستراتيجية إنشاء صندوق لتمويل تطوير التعليم، وهيئة قومية لتقييم الأداء وضمان الجودة، وإقامة مراكز إعداد إلكترونى للمقررات الدراسية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات. كما تستهدف الاستراتيجية هيكلة نظم الدراسات العليا، وتشجيع تعاون مؤسسات العلم والتكنولوجيا مع قطاعات الإنتاج والخدمات في نقل التكنولوجيا الأجنبية..".

"وتشمل الاستراتيجية إنشاء جامعة أهلية كمشروع قومي تتبناه مؤسسات المجتمع المدني -وهو المشروع الذي كان غير وارد أو يطرح على استحياء في خطاب الحكومة في فترة

الثمانينيات- وستبدأ المرحلة الأولى ٢٠٠٧/٢٠٠٦، وسيتم تعديل قانون الجامعات الخاصة رقم (١٠١) لسنة ١٩٩٢، ليشمل الجامعات الأهلية والمستجدات، في إطار تشجيع المبادرات والمشاركات الاجتماعية. كما سيتم إنشاء عدد من الجامعات الخاصة، وجامعة للتعليم عن بعد، ومعاهد عليا نوعية قطاع خاص، وعدد من الكليات التكنولوجية المميزة التي تتبع نظاما دوليا معتمدا".

أما عن أركان هذه الاستراتيجية، أو الأسس والأهداف التي تقوم عليها، فهي " المعرفة والتميز والمنافسة، وأن يكون التعليم القاطرة للتنمية وتشجيع الابتكار والإبداع.. وذلك من أجل تحقيق الحضور الفاعل والمستمر دوليا على المستويين؛ البحثي والتعليمي، وجذب العلماء والباحثين المصريين العاملين بالخارج، ودعم حماية حقوق الملكية الفكرية...".

أما عن آليات تنفيذ أهداف هذه السياسة أو الاستراتيجية، فهي تقوم على ستة محاور هي: " رفع القدرة الاستيعابية لمنظومة التعليم العالي، وتقييم الأداء وضمان الجودة، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، وتطوير نظم الدراسات العليا والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والقيادات الأكاديمية والإدارية، ودعم الأنشطة الطلابية وتحديث اللوائح.."(٤٠).

وتحدث الخطاب أيضا عن محاور العمل، أو الجدول الزمني لتحقيق أهداف منظومة البحث العلمي في مصر، وذلك من خلال " عقد أول مؤتمر قومي للبحث العلمي في عام ٢٠٠٥، يضم المتخصصين في العلوم والتكنولوجيا والإنتاج والخدمات، واستصدار قرار بشأن إنشاء صندوق دعم البحث العلمي والتكنولوجي وتنمية الابتكارات، يساهم فيه القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، ودعم الابتكار والاختراع، وإعادة هيكلة المراكز والمعاهد البحثية القائمة، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتعظيم الاستفادة من منظومة البحث العلمي، ووضع أولويات واضحة للبحوث توازن بين نوعيات البحوث المختلفة.. وأيضا وضع التشريعات المرتبطة بتنمية التكنولوجيا ومشروعات إدخال الثقافة العلمية والتكنولوجية في نسيج ثقافة المجتمع المصري، مثل مدينة العلوم وقناة المنارة.. والتوعية بدور البحث العلمي وأهميته والحاجة الماسة إليه، عن طريق الإعلام الموضوعي؛ إعلام يدعم الثقة، إعلام صادق.. كما صرح خطاب الحكومة بأنه سيتم الإعلان عن خطة طموح للتنسيق الثقافي بين الإعلام والثقافة والأوقاف والتعليم لتطوير الرسالة الإعلامية، في

نفس الوقت تعمل مجموعة وزارية متخصصة في ميدان التنمية البشرية، لإعداد خطط حـول هذه الرسالة الإعلامية الثنائية في ميدان محو الأمية وتنظيم الأسرة"[٤١].

واستكمالا لحجج السياسة العامة للتعليم العالي في الخطاب الرسمي، فهناك حجج تتعلـق بسياسات التطوير -كما وردت في **خطاب المجلس الأعلى للجامعات**- منها ما هـو خـاص بالبحث العلمي " كتنمية التبادل والتعاون العلمي والبحثي مع مؤسسات التعليم العـالي محليـا وإقليميا ودوليا.. ودعم مراكز التميز العلمي والبحثي فـي كافـة التخصصـات الأكاديميـة والتطبيقية، ووضع معايير وآليات قياس التميز في مجال البحث العلمي..وإعداد خطة بحثيـة تتضمن أهداف وآليات التنفيذ.. وتطوير الدراسات العليـا، وترشـيد اسـتغلال الإمكانيـات البحثية".

والغرض من هذه المشروعات هو "حصر ومراجعة الاتفاقيات بين الجامعات المصـرية والأجنبية، وتوجيهها للاحتياجات الحقيقية، واقتراح أولويات للتعاون. والتنسيق والتكامل بـين سياسات البحث العلمي والمؤسسات والجامعات.. وتعظيم الاستفادة بترشيد الإنفاق والجهـد، لضمان استمرار تلك المراكز في تأدية وظيفتها... والمساهمة في تطـوير وحـل مشـكلات قطاع الإنتاج والخدمات وسوق العمل".

أما فيما يتعلق بمتطلبات وآليات التنفيذ، فتتعلق " بدراسة إنشاء جـوائز للمتميـزين فـي البحث العلمي على مستوى الجامعات والمعاهد، وتطوير المنح والمساعدات المالية.. وإيجـاد آلية للاستفادة بجهود الأساتذة المرموقين من المصريين العاملين بالخارج في مجـال البحـث العلمي..ودراسة نظم تقييم واعتماد مراكز التميز المعمول بها دوليا.."[٤٢].

ومن هذه الحجج، ما يتعلق بمنظومة التعليم العالي " كإعداد تشريع جديد للتعليم العـالي، وإعادة هيكلة الأقسام العلمية، وتطوير شئون أعضاء هيئة التدريس، وإعداد خريطـة جديـدة للتعليم العالي.. وتطوير وإعادة هيكلة كليات التربية، وإعداد المعلمين، وإنشاء مركز قـومي لتطوير التقنيات والوسائل التعليمية، والتطوير الشامل للمناهج الدراسـية، ومركـز متابعـة توظيف الخريجين..وتطوير المكتبات والمعاهد العليا والمتوسطة، وتقنيات التعلـيم المفتـوح، ونظم الالتحاق بالتعليم العالي، ونظم دعم واتخاذ القرار.. وتنمية الأنشطة الطلابيـة وبـرامج التميز لرعاية المتفوقين والموهوبين.. وتنمية مصادر إضافية لتمويل التعليم العالي، وإنشـاء نظام قومي لضمان الجودة والاعتماد، وإنشاء المركز القومي لتطوير القيادات الإدارية..".

والغرض من هذه السياسات "تحقيق الاستقلال المالي والإداري، وإيجاد أشكال وهياكل جديدة للمؤسسات التعليمية، وخلق بيئة تعلم تتسم بالتفاعل والنشاط، والاهتمام بالرعاية الاجتماعية والصحية لأعضاء هيئة التدريس، والخروج عن النمطية في أشكال وصور التعليم العالي، والارتقاء بدور كليات التربية، والتوسع في حوسبة منظومة التعليم العالي إداريا وتدريسيا وبحثيا، وتوفير الكتب والمراجع...".

وركزت متطلبات التنفيذ على "إعادة صياغة فلسفة الإدارة الجامعية وأهدافها وآلياتها، وتوصيف واجبات ومسئوليات أعضاء هيئة التدريس، وتشجيع التعلم مدى الحياة، وتطبيق نظم وآليات تقييم الأداء وضبط الجودة...."[٤٣].

المبحث الثاني: خطاب المعارضة السياسية:

وفيما يتعلق بخطاب المعارضة، ستتناول الدراسة رؤية **حزب الوفد الجديد**، ورؤية **حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي**، باعتبارهما نوعا من الاعتراضات أو الحجج المضادة للخطاب الرسمي للسياسة العامة للتعليم العالي وحججه المختلفة التي يتبناها، وذلك من خلال البحث عن الاتجاهات أو الاستراتيجيات التي يتبناها خطاب المعارضة. وينطلق خطاب المعارضة السياسية في رؤيته للسياسة التعليمية من بعض الثوابت التي ينطلق منها خطاب الدولة، باعتبار التعليم قضية أمن قومي، وحقا دستوريا لجميع المواطنين، إلا أن التعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص، جاءا في إطار أولويات وقضايا رئيسية اتفق عليها كلا الحزبين بشكل أو بآخر – كل في إطار أيدلوجيته الحاكمة؛ يمينا أو يسارا – ألا وهي قضايا التعديل الدستوري، وقانون الأحزاب السياسية، وقانون مجلس الشعب ومباشرة الحقوق والحريات السياسية وغيرها من قضايا الإصلاح السياسي[٤٤].

- **إستراتيجية التراضي والتلاقي والاتفاق:**

انعكست هذه الاستراتيجية بشكل واضح على خطاب **حزب الوفد وحزب التجمع**، فيما يتعلق بقضية **مجانية التعليم**، وجاءت في البرنامج الانتخابي **لحزب الوفد** في صدارة المبادئ الرئيسية التي تحكم سياسة التعليم، مشيرا إلى أن حكومات الوفد هي أول من قرر مجانية التعليم الابتدائي سنة ١٩٤٢، ومجانية التعليم الثانوي والمتوسط والفني سنة١٩٥٠. فالتعليم حق كل مواطن بالمجان دون تفرقة، ولا بد أن تكون المجانية حافزا لخلق الإبداع وليس للتكاسل.. وفي نفس الوقت يشير الوفد إلى أن المجانية هي المسئول الأول عن تدهور

مستوى التعليم، بل ويطالبون بإلغائها في التعليم الجامعي، أو علـــى الأقـــل بقصـــرها علـــى المتفوقين من أبناء غير القادرين..[٤٥].

أما خطاب **حزب التجمع**، فيعارض أي إجراء يمس مجانية التعليم في شتى مراحله، بـــل يطالب " برفع سن الإلزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية، بما يسهم في القضاء علـــى الأميـــة والتسرب من العملية التعليمية، ويقضي على ظاهرة استغلال الأطفال في العمل.. حيـــث أن التعليم خدمة استهلاكية على المجتمع أن يحقق لكل مواطن حدا أدنى مـــن الإشـــباع منهـــا، وينبغي عندئذ أن يحكم نمط توزيع هذه الخدمة الاستهلاكية اعتبارات العدالة الاجتماعية التـــي تقوم على نظام حقيقي لتكافؤ الفرص.. باعتباره حقا لكل مواطن، وتمكـــين المـــواطنين مـــن التمتع الفعلي بهذا الحق.. والتعليم خدمة إنتاجية هدفها تنمية الدخل الفـــردي والقـــومي فـــي المستقبل.."[٤٦].

كما انعكست أيضا إستراتيجية التلاقي في حجج خطاب المعارضة مع حجـــج الخطـــاب الرسمي، بدرجة أو بأخرى، فيما يتعلق **بسياسات تطوير التعليم**، وإن كان خطاب المعارضة دائما ما ينتقد ويتهم السياسات التعليمية القائمة، ويحملها مسئولية التقصير والوصول بـــالتعليم بشكل عام إلى أدنى مستوياته، إلا أنه يتلاقى مع الكثير من حجج خطـــاب الدولـــة المتعلقـــة بالسياسة العامة للتعليم وما يضعه من بنود من ناحية، ثم يعترض عليه من ناحية أخرى.

ومن ثم يرى **حزب التجمع** "أن نمط الاستثمارات يجـــب أن يحكمـــه معـــايير أولويـــات الاستثمار ومدى مساهمته في زيادة العائد الاجتماعي، وكل هذا يقتضي إعـــادة النظـــر فـــي العملية ومكوناتها الأساسية من خلال: ربط خطة التعليم بالخطة القومية للتنمية الشاملة، وهذا يقتضي ربط التعليم الأساسي بالبيئة وتنمية المهارات اليدوية. وربـــط سياســـة القبـــول فـــي المراحل المختلفة للتعليم بالحاجات الأساسية للمجتمع، والمواءمة بين التعليم الفني -وتـــوفير الحوافز للإقبال عليه- والتعليم العام. والتركيـــز فـــي المراحـــل الجامعيـــة الأولـــى علـــى التخصصات العامة، وجعل التخصصات الدقيقة في مرحلة الدراسات العليا. وإعـــادة نظـــرة شاملة في مناهج التعليم ومقرراته ومحتوى ما يقدم من معلومـــات وقـــيم، والوصـــول إلـــى المدرسة الشاملة... وإنصاف المعلم ماديا ومعنويا، وتحقيق تكـــافؤ الفـــرص فـــي التعلـــيم، واستعادة فكرة الجامعة الأهلية، وإلغاء كافة الاستثناءات عنـــد القبـــول بالمراحـــل التعليميـــة المختلفة، وخاصة في المرحلة الجامعية.. وحل مشكلة الأبنية التعليمية، وأن تكـــون الجهـــود

الذاتية عاملا مساعدا وليس عاملا أساسيا، والاهتمام بتنويع المدارس، وبالتدريب الفني في كل القطاعات.. وتحقيق ديمقراطية العملية التعليمية في الجامعة وإلغاء كافة أنواع التعيين في المناصب الجامعية المختلفة، ودعم الجامعات ومراكز البحث العلمي ماديا وفنيا، ورعاية الباحثين والقائمين بالتعليم العالي، ووضع خطة قومية للبحث العلمي تسهم في ترشيد الإمكانيات الحالية والمستقبلة.. وإعادة تنظيم مراكز البحث العلمي في مصر؛ سواء العلم الطبيعي أو الاجتماعي، من مؤسسات بيروقراطية إلى مراكز للثورة العلمية والتكنولوجية في خدمة المجتمع.. والربط بين الجامعات ومراكز البحث العلمي، وبين المؤسسات الصناعية، وإنشاء أكاديمية للعلوم، وهيئة عامة للتكنولوجيا، وإتاحة فرص التفرغ الكامل للباحثين الجادين، والاعتماد على الخبرة المصرية قبل أي استعانة بخبرة أجنبية...."[٤٧].

ويتلاقى خطاب المعارضة ممثلا **في حزب الوفد فقط**، مع الخطاب الرسمي فيما يتعلق **بإنشاء الجامعة الأهلية والمشاركة المجتمعية**، فالوفد يؤيد إنشاء الجامعة الأهلية، مبررا ذلك بأن " جامعة القاهرة نشأت في الأصل بمبادرة أهلية، ثم تحولت فيما بعد إلى جامعة حكومية، وأن الجامعة الأهلية سوف تتيح للقادر أن يشارك غير القادر مادام التعليم الخاص قائما بالفعل في الجامعة الأمريكية وبعض المعاهد المتوسطة.. ولن تكون الجامعة الأهلية جامعة للفاشلين دراسيا، بحسبان أن الدولة ستتولى الإشراف الكامل على برامجها وامتحاناتها، وسوف تضع الجامعة الأهلية حدا للنزيف الذي يسببه الالتحاق بالجامعات الأجنبية.. ويطالب الوفد بالحد من الهجوم على الجامعات الخاصة، لأن مصر تخسر كثيرا من هذا الهجوم، وتجعلنا نبتعد عن الدور الريادي في العملية التعليمية لأبناء الدول العربية والأفريقية الشقيقة...

بل ويرى الوفد أيضا ضرورة الاهتمام والتوسع في التعليم الجامعي، وتحويل فروع الجامعات التي اكتملت إلى جامعات، وإنشاء جامعات جديدة حتى نصل إلى مستوى عالمي جامعة لكل ٢ مليون نسمة.. ويمكن توفير المزيد من الموارد، عن طريق مساهمة القطاع الخاص وإنشاء صندوق خاص للتعليم، يساهم فيه رجال الأعمال، وإسهام كل محافظة في جامعتها..

وتتلاقى رؤية **حزب الوفد وحزب التجمع** مع رؤية الخطاب الرسمي، فيما يتعلق بإصلاح **أوضاع كلية التربية** والارتقاء بمستواها العلمي والأكاديمي، ووضع شروط جديدة

للقبول بها، وتطوير المناهج وتدريسها وفقا لتقنيات التعليم الإلكتروني، وتعديل اللوائح الداخلية "(٤٨).

- **استراتيجية الدحض والرفض والتفنيد:**

أما استراتيجية الرفض والتفنيد، فظهرت واضحة فيما يتعلق **بقضية إصلاح وتطوير التعليم**، فقد اتفق خطاب المعارضة على وجوب إصلاح التعليم، وأخذ على الدولة اهتمامها بالكم دون الكيف، ولكنه اختلف في كيفية الإصلاح. يرى **حزب الوفد** أنه ليس "هناك تعليم في أي مرحلة بعد أن انقلب إلى فصول مزدحمة، وصارت الدروس الخصوصية عبئا على الآباء.. وأن الدولة تسخر التعليم لخدمة رغبة الطلاب في الوصول إلى التعليم الجامعي، بغض النظر عن استعدادهم وقدراتهم وحاجة البلاد إليهم.. ويعيب الوفد على الدولة تراخيها في محو الأمية، التي هي وصمة على جبين مصر، وعار وقعت فيه كل حكومات الحزب الحاكم، رغم مضي أكثر من نصف قرن، تحول دون الممارسة الديمقراطية السليمة، ويطالب بخطوات ملموسة وجادة للقضاء عليها، بل إنها أي قضية الأمية قضية أمن قومي ومسئوليتنا جميعا؛ أفرادا وشعبا قبل الحكومة..".

وأن التعليم في حاجة إلى ثورة وتغييرات جذرية منها " سد العجز في الأبنية المدرسية، وكذا العجز في عدد المدرسين، وتطوير المناهج والبرامج، والتوسع في التعليم الثانوي الفني ليستوعب ٥٠ % من خريجي المرحلة الإعدادية، بما يوفر الأعداد اللازمة من الفنيين.. وتوفير الاستقلال التام للجامعات، مع انتخاب عمداء الكليات ووكلائهم بمعرفة هيئات التدريس..". وقد اعترض الوفد بشدة على قانون الجامعات رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٠ والخاص بعدم استمرار الأساتذة في التدريس بعد سن السبعين، لمخالفته الدستورية وآثاره النفسية والمادية..

"والإلغاء التام للاستثناءات في الالتحاق بالجامعة فيما عدا أبناء الشهداء، وإلغاء اللائحة الحالية لاتحادات الطلبة والعودة إلى لائحة ١٩٧٦ - بدلا من لائحة ١٩٧٩ وتعديلاتها الصادرة فى عام ١٩٨٤ التي حظرت العمل السياسي - لكونها أكثر ديمقراطية، وتخويل الطلبة كامل الحرية في التعبير عن الرأي بالقول أو بالكتابة، ومنع الحرس الجامعي من التدخل في الأنشطة الطلابية واغتيال الحركة الطلابية وتعميق الفجوة بين الطلاب والنظام السياسي.." ويهاجم الوفد الحزب الوطني ويتهمه " بإنهاء دور الجامعات السياسي

والاجتماعي والتربوي وحولها إلى لجان من لجانه الخاصة، وأنه تسلل إلى الجامعة بأسرة حورس، ثم حولها إلى أسرة المستقبل، وهي لا تقوم إلا بنشاط ترفيهي من رحلات وحفلات، مما أدى إلى خلق أجيال بلا انتماء ولا هوية ثقافية، وبلا وعي بما يدور حولها من أحداث وقضايا قومية..".

وانطلاقا من إيمان حزب الوفد بارتباط التقدم والإبداع العلمي بتوفر مناخ من الديمقراطية والحريات العامة، فهو يرى أن الحرية الأكاديمية من أولى الأساسيات، فدور الجامعات لابد أن يمتد لخارج أسوارها ليشمل الفرد.. وأن استقلال الجامعات علميا وإداريا وماليا ضرورة تؤدي إلى خلق العقول، التي تكتشف الحقائق العلمية في مجالات البحث والفكر والإبداع..

وفيما يتعلق بالبحث العلمي، فيرى الوفد أن ما ينفق على البحث العلمي مقارنة بالدول المتقدمة -وبالرياضة والفنون وما تناله من اهتمام وجهد ومتابعة وأموال وتعبئة جماهيرية وإعلامية- هو قليل جدا، الأمر الذي يستدعي زيادة موارده، ووضع سياسة واضحة الأهداف والأولويات، حتى لا يؤثر سلبا على الأبحاث العلمية وجودتها، وإلا فلن تقوم لمصر قائمة.. ويرى الوفد أن بيانات الحكومة وتصريحات وزراء التعليم العالي في هذا الخصوص، لا تختلف عن بعضها البعض، ولا تحمل جديدا، وقد جاء التعليم والبحث العلمي في المرتبة الخامسة في بيان الحكومة الحالية.. ويدعو أن تقوم حكومتنا الداعية إلى التقشف -برغم أن بذخها يؤكد عكس ما تدعو إليه- بإعادة النظر في مرتبات العباقرة المتميزين من علمائنا.."(٤٩).

أما **حزب التجمع**، فلا يتصور تطويرا حقيقيا للتعليم بمعزل عن تنمية اقتصادية واجتماعية شاملة، وتغيير ثوري للعملية التعليمية بعيدا عن السياسات القائمة "بقرارات متسرعة، وإنما يجب أن تدخل في إطار كل من مهام البناء والتجديد، مثلما تسهل عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة بوصفها عملية تغيير ثوري للفرد والمجتمع على السواء.. ويبدأ بمشكلة الأمية والتي -من وجهة نظر الحزب- لا يجب أن تعالج علاجا جزئيا، ولكن يعد علاج المشكلات الاقتصادية خاصة في الريف مقدمة ضرورية لعلاج كثير من المشكلات الاجتماعية، بما في ذلك مشكلة محو الأمية..ذلك لأن كثيرين يهربون من نظام الالتزام تحت وطأة الظروف المعيشية القاسية..".

بل إن النظام التعليمي بوضعه الحالي -من وجهة نظر حزب التجمع- مسئول ومشارك في زيادة الأمية، فلابد من تغيير يقضي على التسرب والانقطاع وعدم التكافؤ في فرص التمتع بالحق التعليمي.. ولابد أن تتضاعف مسئولية وسائل الاتصال الجماهيري كالإذاعة المسموعة والمرئية، إذ يمكن لوسائل الإعلام كافة أن تلعب دورا بارزا في التعليم غير الرسمي، وتسهم في محو الأمية.. فهي مهمة وطنية كبرى، لابد أن توضع لها خطة قومية، تعبأ لها كافة الطاقات العلمية والشبابية والطلابية.. وعندئذ فإن محو الأمية الكتابية، سوف يسهم بدرجة مذهلة في محو الأمية السياسية والثقافية في بلادنا.. ويضع التجمع قضية محو الأمية في بؤرة اهتمامه، ضمن خطة متكاملة يسهم في تنفيذها شباب التجمع ومثقفوه في شتى مواقع العمل الوطني.."[٥٠].

ومن الجدير بالذكر ما طرحه **حزب التجمع** من برنامج مصري للتغيير الوطني الشامل لما " تعاني منه مصر منذ سنوات طويلة -من وجهة نظر التجمع- من غياب الديمقراطية، واحتكار قلة للسلطة والثروة، وبالتالي شيوع الفساد..... وقد شمل برنامج التغيير: التغيير السياسي والدستوري والديمقراطي، والتغيير الاقتصادي والاجتماعي، والتجديد الثقافي، وتجديد الخطاب الديني، وحماية حقوق النساء، وتطوير العلاقات العربية، وتطوير العلاقات الدولية.. وفي إطار التغيير الاجتماعي والاقتصادي طالب التجمع بسياسات اقتصادية واجتماعية وتنموية جديدة، ترتكز على قاعدة متينة، تقوم على أوسع ديمقراطية اجتماعية. وتتضمن عددا من الأولويات منها علاج التدهور في خدمات التعليم، ووضع برنامج لإصلاح التعليم، ومنع التسرب، وتخريج تلاميذ أميين، وخطة قومية لمحو الأمية خلال فترة زمنية محددة، تشارك فيها أجهزة الإعلام والحكومة والمدارس والجامعات والنقابات والأحزاب، واستعادة مجانية التعليم الكاملة.."[٥١].

وظهرت إستراتيجية الرفض والنقد من قبل خطاب المعارضة، فيما يتعلق بأسلوب التعليم المطبق في مراحل التعليم المختلفة وعلاقته **بمسألة التقدم العلمي التكنولوجي**، فيشير **حزب التجمع** إلى "أن أسلوب التعليم من المدرسة حتى الجامعة، يعتمد على استخدام أدنى ملكات العقل الإنساني، وهي القدرة على الحفظ والتلقين والتكرار، الأمر الذي ينتج شخصيات نمطية سلبية تابعة، ويقضي على استخدام أعلى ملكات العقل الإنساني، وهي القدرة على التجديد والإبداع التي تستند إلى التساؤل والنقد....، وأن التقدم العلمي

والتكنولوجي المعاصر ليس عملية فنية يتم بمقتضاها استيراد آلات من أوروبا وأمريكا، لكنها عملية اجتماعية معقدة يتم بمقتضاها تطوير المعرفة الإنسانية، كزيادة سيطرة الإنسان على الطبيعة.. ومن ثم إعداد الإنسان القادر على استيعاب العلم والتكنولوجيا، وتكييف نفسه معها، ثم تطوير قدرته على تعديلها وتطويرها، وفي النهاية اكتساب المعرفة التي تمكنه من خلق التكنولوجيا التي تتلاءم وظروفه..."[٥٢].

أما **حزب الوفد**، ففي رفضه لاستيراد التكنولوجيا المستمر، ربط بين هذا الاستيراد والتبعية وفقدان الهوية.. لذا يطالب الوفد بدعم القدرة الذاتية، وبناء قاعدة تكنولوجية تنتج التطور التكنولوجي وليس فقط تستخدمه.."[٥٣].

وتمثلت هذه الاستراتيجية بشكل واضح في خطاب **حزب التجمع**، فيما يتعلق بقضية **إنشاء الجامعة الأهلية والجامعات الخاصة والأجنبية**، فهو " يرفض فكرة الجامعة الأهلية، ويقول بتعارضها مع الدستور الذي ينص على مجانية التعليم في كل مراحله.. ويرفض أن يكون التعليم تجارة وأن توجد المدرسة المتميزة نظير نفقات عالية للأغنياء، بينما تبقى المدارس العامة لأبناء الشعب بمستواها المنخفض..

ويعتقد حزب التجمع أنه لابد من إيجاد سقف معقول للتوسع في التعليم الخاص، خصوصا أن وثيقة الحزب الوطني تقترح نسبة ٢٠% من مجموع الملتحقين بالمؤسسات التعليمية، مما يعني زيادة المستهدف، مما يؤدي إلى خلق قيادات من أبناء مالكي الثروة والنفوذ، وحرمان ٧٠% من السكان.. ولابد من وضع سقف متفق عليه للتوسع في التعليم الأجنبي، وبخاصة الجامعي، مما يترتب عليه من مخاطر الانشطار الثقافي القومي.. كما ينبغي نشر تقارير اللجان والهيئات الإشرافية، ليكون الرأي العام على بينة من أحوال التعليم الخاص وحقوقه وواجباته، ويمكن التفكير عند إنشاء جامعات خاصة جديدة في إصدار تشريع، يحول دون تملك أي فرد ما يزيد على ٥-١٠% من الأسهم، بما يحد من تحكم من يملكون نسبة عالية من رأس المال في اختيار مجلس الأمناء وإدارة الجامعة، كما هو متبع في نظم المساهمة في الشركات التعليمية في العالم.. مع ضرورة التدقيق في السماح بإنشاء جامعات أجنبية جديدة، والوصول معها من خلال وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات إلى صيغة تمكن الطلاب المصريين من التزود باللغة والثقافة القومية، وعدم تجاوزها لثوابت القيم والعقائد والتقاليد في المجتمع المصري..."[٥٤].

أما **حزب الوفد**، فهو وإن كان يؤيد التعليم الخاص والأجنبي، إلا أنه ينتقد الحكومة فيما أسماه "**مأزق الجامعات الخاصة**"، وضرورة أن يبدأ وزير التعليم العالي بتصحيح أوضاع الجامعات الخاصة، حتى يعود للتعليم فيها احترامه، فهي " تحولت إلى جامعات نمطية على شاكلة الجامعات الحكومية، مما يزيد مشكلة البطالة تعقيدا، كما تحولت بعض الجامعات الخاصة إلى عملية تجارية بحتة على حساب العملية التعليمية.. ووزارة التعليم العالي غضت الطرف عندما دخلت تلك الأعداد الغفيرة كليات الطب الخاصة، سكتت رغم عدم وجود مستشفيات، وأغمضت عينيها عندما خالف أصحاب الجامعات قرارات المجلس الأعلى للجامعات بالحد الأدنى للمجموع للقبول في الكليات، وكانت النتيجة خريجا ضعيف المستوى.."[٥٥].

- **استراتيجية الكشف عن عدم الواقعية:**

تظهر هذه الاستراتيجية بوضوح فيما يتعلق **بقضية مجانية التعليم** مرة أخرى، ولكن ليس على مستوى تعريف وتشخيص هذه القضية، ولكن على مستوى الواقع الحقيقي. حيث يذهب **حزب التجمع** إلى القول بأن هناك انفصاما بين الواقع وما يدعيه الخطاب الرسمي من حجج مختلفة بشأن السياسة التعليمية " أن أي نظرة فاحصة على النظام التعليمي في مصر، سوف تقودنا إلى حقائق مذهلة، فعلى الرغم من مجانية التعليم، إلا أنه ليس متاحا بالفعل أمام كل المواطنين من كافة الطبقات، نظرا لبروز ظواهر تلغي مجانية التعليم، أبرزها الدروس الخصوصية، والكتب الجامعية، والكتب الخارجية، والتناحر على المجاميع من أجل مكان في كليات بعينها.. كما يظهر أيضا الانفصال الواضح بين التعليم وحاجات المجتمع من جانب، وبينه وبين العلم العصري من جانب آخر، وبينه وبين العمل الفني أو اليدوي من جانب ثالث.."[٥٦].

أيضا انعكست هذه الاستراتيجية بشدة، فيما يتعلق بالحديث مرة أخرى عن **قضية الأمية وعلاقتها بالتقدم العلمي والتكنولوجي**، الذي يعتبر الحديث عنه من وجهة نظر **حزب التجمع** " حديثا فارغا من المعنى في مجتمع تسوده الأمية.. حيث يتطلب التقدم العلمي والتكنولوجي ثورة تعليمية هدفها سيادة العقل المنهجي المؤمن بطرق العلم الحديث، وتعميق القدرات الإبداعية والابتكارية لدى الفرد وسيادة روح الملاحظة والتجريب..."[٥٧].

وقد تشكك **حزب الوفد** فيما يتعلق **بقضية محو الأمية** متسائلا " هل تنجح الحكومة في تنفيذ إعلان الرئيس خطة القضاء على الأمية!.."[٥٨].

وظهرت استراتيجية الكشف عن عدم الواقعية فيما يختص **بمسألة المخصصات المالية لتطوير العملية التعليمية والبحث العلمي**، فيشير **حزب التجمع** إلى أن "انخفاض مخصصات العملية التعليمية، يشعرنا بالتخوف من عدم القدرة على مواكبة التطورات العالمية واللحاق بالقرن الجديد الذي يعتمد على التنمية البشرية.. ويتساءل التجمع كيف يكون لنا أن نعتبر التعليم مشروع المستقبل، وركيزة الأمن القومي لمصر كما قال الرئيس مبارك!.. وينسحب ذلك أيضا على قضية التصنيع والبحث العلمي ومستقبل الإنتاج الوطني في ظل المنافسة الدولية الشرسة، فلابد من الارتكاز على سياسة محددة لتطوير التعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا.. ويرى التجمع أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لديها رؤية للتطوير وتشخيص جيد للعلاج، دون أن يتم تنفيذ شئ، ويطالب بتطوير حقيقي"(٥٩).

وقد تمثلت أيضا استراتيجية الكشف عن عدم واقعية الخطاب الرسمي فيما يتعلق **بالتعليم والتوظيف**، فيرى **حزب الوفد** " أن هناك علاقة مقطوعة بين التعليم والتوظيف.. وهناك فجوة أكثر اتساعا بين سياسة التعليم والتوظيف وخلق فرص عمل.. والجامعة جزء من المناخ العام السائد وليست استثناء على هذه القاعدة.."(٦٠).

أما حزب التجمع، فينادي " بالعمل على تفادي الحكم على كفاءة التعليم بمعيار واحد، هو ملاءمته لسوق العمل، مع ما فيها من اختلالات وفساد محليا وعالميا، والاكتفاء اللفظي بقضايا تكوين المواطن وقيم الصالح العام والتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية والعروة الوثقى في الانتماء القومي العربي.. فالتعليم العالي ليس مطلبا فرديا فحسب، لكن إلى جانب ذلك عليه طلب مجتمعي في تواصل مسيرة المجتمع عبر أجياله.. والحاصل أنه مع التيارات الفكرية والفردية والسوقية الدارونية ومؤسساتها التعليمية الخاصة والأجنبية، غدا الشغل الشاغل في أداءات العملية التعليمية التركيز على تكوين الفرد فردا قادرا على امتلاك المعارف والمهارات التي يتطلبها النجاح في سوق العمل.. ومهما جاء من تأكيد على تنمية المواطن وانتمائه إلى ناسه وقيمه وترابه، إلا أن الواقع يكاد يلغي ذلك التوجه، ليتم التركيز الميداني على الفرد والسوق في عالم بلا هوية.."(٦١).

- **رد فعل الخطاب الرسمي:**

ظهر رد فعل الخطاب الرسمي بشكل واضح فيما يتعلق **بمسألة قانون الجامعات رقم (٨٢) لسنة ٢٠٠٠** على معارضة حزب الوفد لهذا القانون، حينما طالب الوفد باستصدار

قرار جمهوري بإلغاء قانون الجامعات المشئوم وما يترتب عليه من آثار منذ بدء سريانه " فقدامى الأساتذة ثروة قومية، لا يجوز طردها وتشريدها والإطاحة بها خارج أسوار الجامعات، فهم خبرة وعلم تراكمي يصعب تعويضه. والتعليم العالي يقاسي من تزايد أعداد الطلاب، والعجز الشديد في هيئات التدريس.. وأن الميزة الوحيدة قبل القانون المشئوم هي الحصول على مكافأة تساوي الفرق بين المعاش والمرتب لا تكلف الدولة أكثر من ١٠ ملايين جنيه.. ويرى الوفد أن المشرع بدلا من أن يسعى لإيجاد حل متوازن لمشاكل القائمين على التدريس بالجامعات، اقتصر على تقييد سن التفرغ، وهذا لا صلة له بتطوير التعليم، بل على العكس قد تؤدي إلى تراجعه وانتكاسه، مما يشكك في سلامة نية وقصد من دعم إصدار هذا القانون..".

ووجه حزب الوفد -من خلال صحيفة الوفد- الدعوة إلى جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، من جميع الأعمار، للتوقيع على النموذج الذي نشره على الصفحة الأولى، والذى كان موجها إلى رئيس الجمهورية، لمناشدته إنصافهم بإلغاء القانون المشئوم.. وكانت ردود فعل واسعة ظهرت عقب نشر الوفد عن بدء حملة لإلغاء القانون، كما أعلنت أندية هيئات التدريس ترحيبها بالحملة، وأبدت استعدادها للمشاركة فيها.."[٦٢].

وتمثل رد الفعل الرسمي في رد وزير **التعليم العالي والدولة للبحث العلمي الحالي**، الذي أعلن أن الوزارة تسعى إلى زيادة دخل عضو هيئة التدريس وتحسينه بشكل مستمر. وأنه بحث مع أعضاء ونوادي هيئات التدريس الآثار المختلفة للقانون، وأساليب معالجتها على المدى البعيد والقصير، وقال إن الوزارة تتفهم أوضاع الأساتذة فوق سن السبعين، وتعهد بمعالجة الآثار المادية والنفسية التي خلفها هذا القانون.. ولكن وزير التعليم العالي من ناحية أخرى، وصف حملة جريدة الوفد أمام مجلس الشعب بأنها تحركها دوافع شخصية وليس بهدف مصلحة عامة[٦٣].

وكان رد فعل **حزب الوفد** أن "ما قاله الوزير من تصريحات غريبة تمثل أكبر من سقطة تستحق المساءلة وليس فقط التعليق، ولم يكتف الوزير بقلب الحقائق، ولكنه تعمد أن يطمسها ويسفه من الحملة الصحفية التي تقودها الوفد تعبيرا عما يجيش في صدور أساتذة الجامعات من غضب بسبب قانون الجامعات المشبوه... فالقضية التي تتبناها الوفد هي -أولا وأخيرا- قضية الدفاع عن عقول الأمة وصفوة علمائها ومفكريها، والدليل على ذلك أن ما

وصل بالفعل إلى الجريدة أكثر من ٥٠٠٠ استمارة من أساتذة الجامعات مزيلة بتوقيعاتهم ومناصبهم، وهم يندون بالقانون باعتباره يطيح بثوابت العمل الجامعي، مؤكدين تضامنهم التام مع الحملة الصحفية للوفد وإرسال ندائهم إلى رئيس الجمهورية. فكيف يصف الوزير هذه القضية الخطيرة بأنها ليست بهدف المصلحة العامة، أما المصلحة الشخصية هي أن تجامل وزيرا..."[٦٤].

ومما يجدر الإشارة إليه هو رد الفعل الرسمي غير المباشر، على بعض أطروحات خطاب المعارضة السياسية، والمتعلقة بقضية **البطالة والتوظيف وخلق فرص عمل**، وذلك عندما أعلنت الحكومة " أنها ليست مسئولة عن تعيين أحد، فهذا قرار في صميم التغيير تم اتخاذه دون خوف، لكن ليس معنى ذلك عدم خلق فرص عمل أخرى.. لذلك فإن الحكومة تتجه الآن نحو تدعيم المشروعات الصغيرة، بعد أن أثبتت نجاحها في تسديد القروض بنسبة ٩٩% وتصدير منتجاتها للخارج.. وقد أثبتت الدراسات أن تكلفة إيجاد فرصة عمل لفرد واحد تتكلف ٣٧ ألف جنيه، والتغيير هو بدلا من إنفاق هذا المبلغ على فرد، يتم إنفاق نفس المبلغ على ١٣ فردا مع استمرار دوران رأس المال واستثماره...."[٦٥].

خاتمة:

وبعد استعراض حجج واستراتيجيات كل من الخطاب الرسمي وخطاب المعارضة فيما يتعلق بالسياسة العامة للتعليم العالي ومدى درجة إقناعهما، نستطيع أن نقول أن كلا الخطابين تراوحت أهدافه ما بين التأثير والاستمالة والتوضيح، وأن كليهما حاول استخدام نفس الأدوات الإقناعية؛ من استشهاد وشهود وأدلة واقعية وأرقام وإحصائيات وتقارير ومعايير دولية....وغيرها فيما يتعلق بكافة قضايا المنظومة التعليمية. وكان شرط التخاطب بالنسبة للخطاب الرسمي هو أسلوب الإقناع اللغوي من أجل التسويغ، بمعنى محاولة إيجاد مسوغات أو مبررات لإقناع المتلقي بما يقوله، بل وكسب تعاطفه وتأييده ومشاركته، وفي أحيان أخرى كان شرط التخاطب هو التسويف والتأجيل، من أجل لفت نظر المتلقي بعيدا عن بعض القضايا التعليمية التي ليست في أولويات الخطاب الرسمي. أما شرط التخاطب بالنسبة لخطاب المعارضة السياسية، فقد غلب عليه التخاصم والتنازع والجدل والغلبة، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة في الرد على القضايا التي يطرحها الخطاب الرسمي، والتي في أغلب الأحيان، تكون قد حسمت قبل أن تعارض لإعادة النظر بشأنها مرة أخرى من قبل الخطاب الرسمي.

وكانت الحجج السياسية، يليها في الترتيب الحجج الواقعية، ثم الحجج التقريرية، وأخيرا الحجج القيمية والمعيارية، هي الغالبة على الخطاب الرسمي قيادة وحكومة، وهو ما يتفق مع ما ذكرناه آنفا من أن هدف الخطاب هو الاستمالة والتأثير والحسم، وأدواته في الإقناع هي الدلائل والشهود الواقعية فيما يتعلق بجميع موضوعات المنظومة التعليمية. أما خطاب المعارضة فقد كانت استراتيجية الرفض والنقد، يليها في الترتيب إستراتيجية الكشف عن عدم واقعية الخطاب الرسمي فيما يسوقه من حجج وبراهين، وأخيرا إستراتيجية التلاقي بشروط وضوابط حددها خطاب المعارضة حتى في حالة اتفاقه مع الخطاب الرسمي، هي الغالبة على خطاب المعارضة السياسية. وفي إطار هذه الاستراتيجيات كانت الحجج المضادة لخطاب المعارضة –والتي هي ردود أفعال إيجابية وسلبية للخطاب الرسمي– تتراوح مابين الحجج التوضيحية أو التقريرية، والحجج المعيارية أو القيمية، وأخيرا الحجج الواقعية، وفقا للمرجعية الذهنية والفكرية أو المذهبية لكل تيار منهما وتأثيرها في رؤيته للواقع، إلا أن تلك الحجج المضادة لم تأت بطرح مغاير أو تجديدي لمقولات وأطروحات الخطاب الرسمي وممارساتها، بل حاولت في معظم الأحيان الترويج لفلسفة كل حزب وأفكاره السياسية التي يتبناها، بعيدا عن محاولة إيجاد وطرح حلول عملية لمشكلات التعليم العالي.

ومما يجدر الإشارة إليه –ويتفق الكثير من الباحثين في السياسة التعليمية حوله[٦٦]– هو تركيز الخطاب الرسمي وغير الرسمي حول السياسة العامة للتعليم العالي، على التحدث عن مشكلة التعليم باستخدام الحجج والاستراتيجيات والحجج المضادة المختلفة –كما سبق– دون تشخيص للوضع الراهن وسياقاته المختلفة، ودون محاولة وضع سياسات إصلاحية وتطويرية مناسبة له، ودون التعرض للحلول والبدائل المناسبة لهذا الواقع. مما جعل الخطاب مكررا ومعادا وشديد التفاؤل والمثالية وطموحا أكثر من اللازم، ولا أريد أن أقول غير واقعي في كثير من الأحيان، في ما يطرحه من تصورات نظرية، وفى مقولاته حول معالجة القصور والمشكلات التعليمية في حدود ما هو متاح، بالإضافة إلى تعامله مع كافة المشكلات على نفس القدر من الأهمية، وفي نفس الوقت، دون تحديد لأولويات أو خطط مرحلية. بينما تظهر جدة الخطاب الرسمي في مواكبته لاستخدام بعض المفردات والمفاهيم الجديدة، مثل مفهوم المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وارتباط التعليم بسوق العمل، واللامركزية، وترشيد المجانية، وتوظيف التكنولوجيا، ونظم الجودة والاعتماد، وخصخصة التعليم...

وغيرها، وهي تتماشى مع السياق الواقعي للخطاب والاتجاه السائد الآن، في ظل المتغيرات العالمية بتقليص دور الدولة، وإفساح المجال للمجتمع الأهلي والمدني ورجال الأعمال والمؤسسات الدولية، أو ما يطلق عليه شبكة السياسات[٦٧] policy network، لتصبح الدولة الأولى ما بين متساويين first among equals. في حين اختفت مفردات ومفاهيم تقليدية وكلاسيكية غالبا ما حفل بها الخطاب الرسمي لفترات زمنية طويلة، كمفهوم العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وقيم الانتماء والهوية والأمن القومي.. وغيرها، وأصبح الهم والشاغل الرئيسي هو إتاحة التعليم العالي بمصروفات، باعتباره تعليما متميزا يوفر قيادات للسوق وموظفين لاحتياجات رجال الأعمال والمؤسسات الأجنبية، بغض النظر عن تباين لغة التعليم وتفاوت تكلفته بين أفراد المجتمع، وتأثير ذلك على المجتمع ككل من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمتحكم في ذلك إما الكفاءة الشخصية أو القدرة المالية.

ومن ثم تظل الصلة مقطوعة بين الخطاب الرسمي وسياقه المجتمعي، محاولا زرع مفاهيم ومفردات سياقات أخرى، بعيدا عن واقعه المعاش، مما يعقد الأمور والتعامل الفعلي مع القضايا والمشكلات التعليمية. ومما يجدر الإشارة إليه هو أن الخطابات غير الرسمية (والمتمثلة في حزب الوفد وحزب التجمع)، والتي تمثل الحجج المضادة للخطاب الرسمي، هي في واقع الأمر أسيرة وتابعة لسلطة وهيمنة الخطاب الرسمي من زاوية انشغالها بقضاياه، وإعادة طرحها، وإنتاجها باستخدام استراتيجياتها السابق الإشارة إليها، دون وعي وإدراك أنها قضايا قد حسمت وأخذ قرار بشأنها، فالخطاب غير الرسمي لم يتخذ المبادرة، ولم يبدأ بطرح أفكار أو برنامج تفصيلي، وإنما أفكاره جاءت كبند من بنود البرنامج العام للحزب حول السياسة التعليمية، ولم يكن الخطاب الرسمي رد فعل في مواجهة خطاب المعارضة بل العكس دائما هو الصحيح، بل ونادرا ما كانت هناك ردود أفعال رسمية لما يرد في خطاب المعارضة، حيث كان التجاهل أو الصمت هو رد الفعل الرسمي.

وإذا كان خطاب المعارضة وخطاب الحكومة هما رد فعل لما جاء في خطاب القيادة، وخطاب القيادة يعتمد على ما جاء على لسان الحكومة في بعض الأحيان، فالخطاب الرسمي بشكل عام قيادة وحكومة حول السياسة التعليمية برمتها، هو رد فعل للمتغيرات العالمية والاتجاهات المستجدة على التعليم في الخارج (كالتعليم العالي الجماهيري)، وسيطرة آليات السوق، والأجندة الدولية، والتي تنعكس في خطاب البنك الدولي والمؤسسات المانحة

والممولة وشروط الصندوق الدولي. وهو ما يوضح تركيز الخطاب علـــى بعــض القضـــايا والموضوعات، مثل تعليم المرأة وتحقيق التوازن بين تعليمها وتعليم الرجل، والحـــديث عـــن قيم الحوار والتواصل بين الثقافات في ظل نظام العولمة الحالي، وخصخصة التعليم ما قبـــل الجامعي والجامعي، وقيم التحرر والديمقراطية الغربية...

وفي ظل ازدياد سلطة وقوة الخطاب السياسي الرسمي وتفاعله وتأثيره فـــي المتلقـــين، نجده يلجأ إلى الأسلوب الإقناعي اللغوي، وبخاصة في مخاطبته لجميع فئات الشـــعب، أكثـــر من الاعتماد على الأسلوب الإقناعي العقلاني -الذي يعتمد علـــى قاعـــدة مـــن المعلومـــات والبيانات الدقيقة- الذي يستخدمه في مخاطبة بعض الفئات الخاصة، أو المعنيـــة بالمنظومـــة التعليمية، أو في مواجهة بعض الخطابات المناهضة لبعض القوى الاجتماعية. ففـــي النهايـــة خطاب السياسة العامة للتعليم العالي، هو عبارة عن مجموعة من النصـــوص والأطروحـــات والمقولات التي تعكس سياقا اجتماعيا وسياسيا وثقافيا أنـــتج هـــذا الخطـــاب، وحـــدد أدواره وممارساته ومواقفه وأفعاله ومفارقاته. وهو ما دفع الخطاب الرسمي دائما إلى إجراء مقارنـــة مع فترات الحكم السابقة عليه لكسب الشرعية، ومحاولته لإشـــراك كـــل قـــوى وقطاعـــات المجتمع في تحمل مسئولية التعليم، وربطه بين التعليم والتنمية والتزايد السكاني، في محاولـــة منه للتأكيد على أهمية التعليم ودوره المحوري في حل المشكلات الواقعية، وهو مـــا أطلـــق عليه "الفكرة المهنية" أو تمهين التعليم. ومن المفارقات التي أوقع فيها الخطاب نفســـه قضـــية الكم والكيف في التعليم، دون العمل على توفير المناخ المناسب، وأيضا تأكيده على المشاركة السياسية للشباب، وفي نفس الوقت وضع قيودا على الحركة الطلابية، ومنع الحياة السياســـة والحزبية في الجامعات، وأيضا تأرجح الخطاب في الربط بين العلم وسوق العمـــل، والعلـــم وتنمية القيم الوطنية والقومية لصالح العلاقة الأولى على حساب الثانية.

وما بين الحجج المتبادلة والاستراتيجيات المضادة للخطاب الرسمي وخطاب المعارضة، تزداد حدة مشكلات وقضايا المنظومة التعليمية تعقيدا وبعدا عن الحلول المبتكرة والإبداعيـــة التي يتوجب تكريس الاهتمام والانشغال بها، ومن ثم إيجـــاد السياســـات الملائمـــة وآليـــات تنفيذها، بعيدا عما تفرضه السياسات والضغوط الخارجية من ناحية، والاستســـلام للضـــغوط الداخلية وعلى رأسها شبح قضية الأمية من ناحية أخرى. وستحاول الباحثة في دراسة قادمـــة رصد الحجج المضادة لخبراء التعليم، وأساتذة الجامعـــات، والطـــلاب، وبعـــض منظمـــات

المجتمع المدني، حتى تكتمل دائرة الخطاب السياسي الرسمي ومتلقيه، دون الاقتصار علـــى الأحزاب فقط.

هوامش الدراسة

(١) انظر لمزيد من التفاصيل: أماني قنديل (محرر)، سياسة التعليم الجامعي في مصر الأبعاد السياسية والاقتصادية، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١.

(٢) المرجع السابق، ص ٣.

(٣) كمال المنوفي، التعليم في الخطاب السياسي المصري، المرجع السابق، ص ص ١٣٣-٢٦٣. ومن الجدير بالذكر أن تلك الدراسة اعتمدت منهاجيا على الأساليب المنهاجية التالية: ١- التحليل الكمي للخطاب وذلك لتحقيق غرض محدد من شقين: تقدير وزن التعليم في الخطاب مقارنا بأوزان غيره من عناصر السياسة الاجتماعية كالصحة والإسكان والمواصلات.. ثم تقدير الأوزان النسبية لعدد من القضايا التعليمية في الخطاب. ٢- التحليل الكيفي للخطاب اعتمادا على القراءة الاستنساخية والقراءة الاستنطاقية وممارسة القراءة التشخيصية في حدود ضيقة للغاية، من أجل الكشف عن المضمون الأيدلوجي أو تحديدا إنتاج ما يحمله من أطروحات وأفكار عن التعليم وليس نقده ابستمولوجيا بمعنى إبراز عيوبه وتعرية العقل الذي أنتجه.٣- المقارنه المنهاجية بهدف التعرف على المشترك والخاص المستمر والمتغير المتسق والمتعارض من الأطروحات والأفكار. انظر لمزيد من التفاصيل ص ص ١٣٣-١٣٦.

(٤) انظر لمزيد من التفاصيل: Theories of public policy analysis, www.yorku.ca/jnewton/20-theories.htm. وأيضا: A. Schneider and H. Ingram, Policy design for democracy, U.S.A., University Press of Kansas, 1997, P P 51-66.

(٥) وقد اعتمد هذا الاقتراب الخطابي لتحليل السياسة العامة على كتابات المنظرين الألمان والفرنسيين أمثال: M. Foucault, J. Habermas, L. Wittgenstein, M. Toulmin, M. Edlman..... انظر لمزيد من التفاصيل: Wayne Parsons, Public Policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis, U.K., Edward Elgar, 1995, P P 151-153, P P 180-183.

(٦) سلوى شعراوي جمعة، تحليل السياسات العامة في القرن الحادي والعشرين، في: سلوى جمعة (محرر)، تحليل السياسات العامة في الوطن العربي، جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، ٢٠٠٤، ص ص ٤٠- ٤٢.

(٧) انظر لمزيد من التفاصيل:

Frank Fischer and John Forester, The argumentative turn in policy analysis and planning, London, Duke University Press, 1993, www.apsapolicysection.org/vol4_ 3/hawke.html.

وأيضا:

Robert Hoppe, Policy analysis science and politics:from speaking truth to power to making sense together, www.cddc.vt.edu/tps/e-print/s&pparticle.polf

وأيضا:

Frank Fischer, Beyond empiricism policy inquiry in post positivist perspective, www.cddc.vt.edu/tps/e-print/PETER.htm

(٨) انظر لمزيد من التفاصيل: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، أغسطس ١٩٩٢، ص ١٠٤. وأيضا: حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي: عناصر استقصاء نظري، عالم الفكر، العدد ١، المجلد ٣٠، يوليو سبتمبر ٢٠٠١، ص ص ٩٧-١٣٣. وأيضا: محمد شوقي الزين، تأويلات وتفكيكات:فصول في الفكر الغربي المعاصر، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٢، ص ص ٨٤ - ٨٥.

(٩) انظر لمزيد من التفاصيل:

Toulmin argumentation, http.//cal.jmu.edu/sherwork/writ%20210/

وأيضا: Rhetoric, www.fisanick.com/rhetintro.html

وأيضا:

A description of Toulmin's layout of argumentation, www.unl.edu/speech/comm109/Toulmin/layout.htm.Argumentation

وأيضا:

The Toulmin model of argumentation, www-rohan.sdsu.edu/-digger/305/toulmin_model.htm.

وأيضا:

The function of policy argument, www.csu.bak.edu/-rdaniels/PPA_691_lecture4.ppt

وأيضا:

Argumentation and reason: a model of practical reasoning, www.willametto.edu/cla/rhetoric/courses/argumentation/ch04/htm.

(١٠) كلمة الرئيس مبارك في عيد العلم ١٩٨٤/٣/٣. وحديثه مع شباب الحزب الوطني ١٩٨٦/٧/٢. انظر لمزيد من التفاصيل: كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ١٩٠ وما بعدها.

(١١) كلمة الرئيس مبارك أمام المؤتمر الاقتصادي ١٩٨٢/١/١٣. كلمة الرئيس مبارك في لقائه بالقيادات النسائية ١٩٨٦/٤/٣. انظر: كمال المنوفي، مرجع سابق.

(١٢) خطاب الرئيس مبارك في افتتاح الدورة البرلمانية الجديدة، ١٩٨٣/١١/٦. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق.

(١٣) خطاب الرئيس مبارك في الاحتفال بمرور ٧٥ عاما على إنشاء جامعة القاهرة، ١٩٨٣/١٢/٢١. كلمته في عيد المعلم، ١٩٨٥/٣/٤. خطابه في افتتاح الدورة البرلمانية الجديدة، ١٩٨٧/٤/٢٧. خطابه في الاحتفال بالمؤتمر العام الثامن لأكاديمية البحث العلمي، ١٩٨٦/٢/٢. حديثه في لقائه بأساتذة وطلبة جامعة الإسكندرية، ١٩٨٨/٤/٩. انظر كمال المنوفي مرجع سابق.

(١٤) خطاب الرئيس مبارك في مؤتمر تطوير التعليم، ١٩٨٧/٧/١٤. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق.

(١٥) كلمة الرئيس حسني مبارك في عيد المعلم في ٢٠٠٠/١٠/٢٦.

(١٦) لقاء الرئيس مبارك وطلبة الجامعات المصرية، ٢٠٠٢/٨/٢٧.

(١٧) خطاب الرئيس في الاحتفال بمرور ٧٥ عاما على إنشاء جامعة القاهرة ٢١/ ١٩٨٣/١٢. وخطاب الرئيس في الاحتفال بافتتاح المؤتمر العام الثامن لأكاديمية البحث العلمي ١٩٨٦/٢/٢٠. انظر كمال المنوفي، المرجع السابق.

(١٨) خطاب الرئيس مبارك في احتفال كلية دار العلوم بمرور ١٢٠ عاما على إنشائها، ١٩٩١/١١/٣. كلمة الرئيس مبارك في مؤتمر الفكر العربي، ٢٠٠٢/١٠/٢٧. خطاب الرئيس مبارك في الجلسة المشتركة لمجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٢/١١/١٦.

(١٩) كلمة الرئيس مبارك في عيد المعلم، ١٩٩٢/٣/٤. كلمة الرئيس مبارك في افتتاح الدورة ٣٥ لمعرض الكتاب، ٢٠٠٣/١/٢٣. كلمة الرئيس مبارك في افتتاح الجامعة الدولية الناطقة بالفرنسية لخدمة التنمية في أفريقيا، ١٩٩٠/١/٤.

(٢٠) كلمة الرئيس مبارك في الاحتفال بعيد المعلم، ٢٠٠٣/١٠/٢. كلمة الرئيس مبارك في افتتاح المرحلة الأولى والثانية من مدينة مبارك التعليمية، ٢٠٠٠/٢/٥، ٢٠٠٤/٥/١٣. توجيهات الرئيس مبارك في أول اجتماع برئاسته مع الوزارة الجديدة، ١٩٩٦/١/٥. لقاء الرئيس مبارك مع أساتذة وطلاب الجامعات والمبعوثين بالإسكندرية، ١٩٩٦/٨/٢٢. لقاء الرئيس مبارك مع مجلس جامعة الإسكندرية، ١٩٩٦/٨/٢٨.

(٢١) خطاب الرئيس مبارك أمام مجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٣/١١/١٩. كلمة مبارك في اجتماع الهيئة البرلمانية للحزب الوطني، ٢٠٠٢/١١/١٢.

(٢٢) نص خطاب تكليف د. أحمد نظيف رئيس الوزراء، جريدة الأهرام، ٢٠٠٤/٧/١٠.

(٢٣) كلمة الرئيس مبارك في المؤتمر التاسع لأكاديمية البحث العلمي، ١٩٩٠/١٠/٢٠.

(٢٤) كلمة الرئيس مبارك في عيد العلم ٤/ ٣/ ١٩٨٥. وخطاب الرئيس مبارك في مؤتمر تطوير التعليم ١٩٨٧/٧/١٤. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق. كلمة مبارك في عيد العلم، ١٩٩٢/٣/٤.

(٢٥) خطاب الرئيس مبارك في مؤتمر تطوير التعليم، ١٤/ ٧/ ١٩٨٧. وخطابه في الدورة البرلمانية الجديدة، ١٩٨٣/١١/٦، ١٩٨٦/١١/١٢. خطابه في احتفال توزيع جوائز الدولة، ١٩٨٤/٢/٢٦. خطابه في عيد العلم، ١٩٨٤/٣/٣. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق.

(٢٦) كلمة مبارك في افتتاح الجامعة الألمانية، ٢٠٠٣/١٠/٥.

(٢٧) كلمة مبارك في مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠، ١٩٨٨/١٢/٢٨.

(٢٨) خطاب الرئيس مبارك في الاحتفال بمرور ٧٥ عاما على إنشاء جامعة القاهرة، ١٩٨٣/١٢/٢١. كلمته في الاحتفال بتوزيع جوائز الدولة، ١٩٨٤/٢/٢٦. كمال المنوفي، مرجع سابق.

(٢٩) خطاب الرئيس مبارك أمام الجلسة المشتركة لمجلسي الشعب والشورى بمناسبة افتتاح الدورة البرلمانية، ١٩٩١/١١/١٤.

(٣٠) خطاب الرئيس مبارك أمام مجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٣/١١/١٩. رسالة من الرئيس مبارك تحمل فكرا ورؤية جديدة للتعليم، الأهرام، ٢٠٠٤/٩/١٢. لمزيد من التفاصيل عن نظام الاعتماد وضمان الجودة والرقابة على التعليم: الحزب الوطني، (الأمانة العامة)، أوراق السياسات: التعليم والبحث العلمي، المؤتمر السنوي سبتمبر ٢٠٠٣. خطاب الرئيس مبارك في الاجتماع المشترك لمجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٤/١١/١١. خطاب الرئيس مبارك في مؤتمر التطوير بالإسكندرية، ٢٠٠٤/٨/٣١. خطاب الرئيس مبارك في ختام المؤتمر السنوي الثاني للحزب الوطني، ٢٠٠٤/٩/٢٣. خطاب الرئيس مبارك أمام مجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٣/١١/١٩.

(٣١) الحزب الوطني الديمقراطي (الأمانة العامة)، أوراق السياسات: التعليم والبحث العلمي، المؤتمر السنوي سبتمبر ٢٠٠٣. انظر أيضا لمزيد من التفاصيل: محمد صفي الدين

خربوش، الحلقة الأولى: التعليم الموازي بين المؤيدين والمعارضين، منتدى التعليم العالي، ٢٨ ديسمبر ٢٠٠٤. كلمة الرئيس مبارك في الاحتفال بعيد المعلم، ٢٠٠٣/١٠/٢. خطاب الرئيس مبارك في ختام المؤتمر الأول للحزب الوطني، ٢٠٠٣/٩/٢٨. خطاب مبارك في افتتاح الدورة البرلمانية لمجلسي الشعب والشورى، ٢٠٠٠/١٢/١٨. كلمة الرئيس مبارك إلى ملتقى القيادات الحكومية العربية بمنتدى دافوس، ٢٠٠٤/١/٢٢. حديث الرئيس مبارك لجريدة مايو، ٢٠٠٤/٩/٢٠.

(٣٢) الحزب الوطني، مرجع السابق. حوار الرئيس مبارك في لقائه بالصحفيين والكتاب والمفكرين في دار الأهرام، ١٩٩٣/٢/٩. خطاب الرئيس مبارك في الجلسة التي عقدها مجلس الشعب بمناسبة أداء اليمين الدستورية، ١٩٩٩/١٠/٥. خطاب مبارك بتكليف عاطف عبيد بتشكيل الحكومة الجديدة، ١٩٩٩/١٠/٥. خطاب مبارك أمام مجلسي الشعب والشورى، ١٩٩٩/١١/١٣.

(٣٣) المرجع السابق.

(٣٤) لمزيد من التفاصيل عن تطوير الدراسات العليا والمشروع الاسترشادي المقترح وهو الخاص بكلية الدراسات العليا في إطار إنشاء جامعة أهلية غير هادفة للربح ووصف هذا المشروع ومستوياته التنظيمية والعلمية والتمويلية وعلاقته بالجامعات ومدته الزمنية انظر: الحزب الوطني الديمقراطي الأمانة العامة، أوراق السياسات: التعليم في: المؤتمر السنوي الفكر الجديد وأولويات الإصلاح، سبتمبر ٢٠٠٤. وفيما يتعلق بالتعاون بين الجامعات الأمريكية والمصرية من أجل مد جسور المعرفة مع العالم المتقدم خصوصا في مجالات البحث العلمي انظر: حوار الرئيس مبارك مع أساتذة وطلاب جامعة رايس بتكساس، ٢٠٠٠/٤/٥. كلمة مبارك أمام الجلسة المشتركة لمجلسي الشعب والشورى في افتتاح الدورة البرلمانية الجديدة، ٢٠٠١/١١/١٠. خطاب الرئيس مبارك في الجلسة التي عقدها مجلس الشعب بمناسبة أداء اليمين الدستورية، ١٩٩٩/١٠/٥.

(٣٥) بيان الحكومة، الأهرام، ١٩٨١/١١/٢٣. وبيان الحكومة، الأهرام، ١٩٨٢/١١/٧. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق.

(٣٦) بيان رئيس الوزراء كمال حسن علي أمام مجلس الشعب، ١٩٨٤/٩/١٥. وبيان رئيس الوزراء عاطف صدقي، الأهرام، ١٩٨٦/١٢/٣٠. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق. وأيضا: بيان رئيس الوزراء عاطف عبيد عن برنامج الوزارة الذي ألقاه أمام مجلس الشعب، ٢٠٠٢/١٢/٢٩. وأيضا: تقرير اللجنة الخاصة (لجنة التعليم والبحث العلمي)

وتوصيات اللجان النوعية، فبراير ٢٠٠٤. وأيضا: وزارة التعليم العالي مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، ورقة مقترحة للعرض على المؤتمر القومي للتعليم العالي والمقرر عقده في ١٣، ١٤ فبراير ٢٠٠٠. تصريحات د. مفيد شهاب وزير التعليم والدولة للبحث العلمي فيما يتعلق بعدد الطلاب وعدد الجامعات وميزانية الجامعات والاعتمادات المالية للبحث العلمي والتوسع في إيفاد البعثات وسياسة المجلس الأعلى للجامعات للبحث العلمي في الانفتاح العلمي، جريدة مايو، ١٩٩٨/١٠/٥. وأيضا: تصريحات رئيس الوزراء أحمد نظيف، الأهرام، ١٢/٩/ ٢٠٠٤. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي في بداية الموسم الثقافي بجامعة القاهرة، الأهرام، ٢٠٠٤/١٠/١. ولمزيد من التفاصيل عن مشروعات ضمان الجودة والاعتماد ضمن الاستراتيجية العامة لتطوير مستوى التعليم العالي انظر: تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي عقب الاجتماع المشترك برئاسته للمجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للمراكز والمعاهد البحثية، الأهرام، ٥ أكتوبر ٢٠٠٤.

(٣٧) بيان رئيس الوزراء علي لطفي أمام مجلس الشعب، ١٩٨٥/١١/٣٠. الأهرام، ١٩٨٧/١١/١٧. والأهرام، ١٩٨٨/١١/٢٧. انظر كمال المنوفي، مرجع سابق.

(٣٨) تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي في بداية الموسم الثقافي بجامعة القاهرة، الأهرام، ٢٠٠٤/١٠/١.

(٣٩) أحمد فتحي سرور، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر، القاهرة، يوليو ١٩٨٧. وانظر أيضا لمزيد من التفاصيل: رئاسة الجمهورية المجالس القومية المتخصصة، سياسات التحديث في مجالات العمل الوطني في التعليم الجامعي والعالي والتعليم الأزهري، القاهرة، ٢٠٠٢. المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم مبادئ ودراسات وتوصيات، ١٩٨١. وليم عبيد، رؤى تربوية المشروع القومي للتعليم: استراتيجية تطوير التعليم ١٩٨٧-١٩٩٠، المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٦.

(٤٠) وزارة التعليم العالي مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، ورقة مقترحة للعرض على المؤتمر القومي للتعليم العالي والمقرر عقده في ١٣، ١٤ فبراير ٢٠٠٠، ويعاون اللجنة القومية ست لجان فرعية ومعها لجان قطاعات التعليم الجامعي المنبثقة عن المجلس الأعلى للجامعات والبالغ عددها ١٧ لجنة. إقرار مجلس الوزراء برئاسة د. احمد نظيف أول إستراتيجية شاملة ترسم منظومة التعليم، الأهرام،

٢٠٠٤/٩/١٥. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي، الأهرام، ٢٠٠٤/٩/١٢. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي، الأهرام، ٢٠٠٤/٩/١٥. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي، الأهرام، ٢٠٠٤/١٠/٥. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي في بداية الموسم الثقافي بجامعة القاهرة، الأهرام، ٢٠٠٤/١٠/١. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي خلال احتفال كلية الهندسة بيوم تمبس الوطني (برنامج الاتحاد الأوروبي لتحديث التعليم)، ٣١ مشروعا بحثيا لتطوير التعليم العالي بتكلفة ١١ مليون يورو من برنامج الاتحاد الأوروبي، الأهرام، ٢٠٠٤/٩/٢٩. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي عقب الاجتماع المشترك برئاسته للمجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للمراكز والمعاهد البحثية، الأهرام، ٥ أكتوبر ٢٠٠٤. انظر لمزيد من التفاصيل عما تم إنجازه وما هو تحت التنفيذ: عمرو عزت سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي، منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر المستقبل، محاضرة بجامعة القاهرة، ٢٠٠٤/٩/١٩. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي في مؤتمر إصلاح التعليم ضرورة قومية لابد أن تبدأ الذي عقد بمكتبة الإسكندرية، أخبار اليوم، ٢٠٠٤/١٢/١٩ وهو يؤكد على التركيز على آليات التنفيذ وتحويلها إلى واقع ملموس... انظر رأي حسام بدراوي رئيس لجنة التعليم في مجلس الشعب في أن يكون الإصلاح متدرجا أي يتم على مراحل وليس بصورة مفاجئة في: المرجع السابق. وأيضا: مها عبد الفتاح، مؤتمر إصلاح التعليم العلاج: كيف وماذا وعلى أي نحو؟!، الأخبار، ٢٠٠٤/١٢/٢٥.

(٤١) حوار الدكتور أحمد نظيف رئيس مجلس الوزراء مع الأدباء والمفكرين بمعرض الكتاب، جريدة الأهرام، ٢٠٠٥/٢/٧. تصريحات د. عمرو سلامة وزير التعليم والدولة للبحث العلمي عقب الاجتماع المشترك برئاسته للمجلس الأعلى للجامعات والمجلس الأعلى للمراكز والمعاهد البحثية، الأهرام، ٥ أكتوبر ٢٠٠٤. انظر لمزيد من التفاصيل مشروعات وسياسات التطوير على الموقع الإلكتروني للمجلس الأعلى للجامعات، www.scu.eun.eg وانظر أيضا لمزيد من التفاصيل عن مشروع تطوير التعليم العالي HEEP وعن صندوق مشروع تطوير التعليم ومحاوره وحجم المشاريع والميزانية والاعتمادات والتقييم والمعايير وعن برنامج الاتحاد الأوروبي لدعم التعليم العالي

TEMPUS وآلياته ومشاريعه في: ندوة " كيفية التقدم والتأهيل لمشـــروعات تطـــوير التعليم الجامعي "، بنادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة ٢٠٠٤/١٠/١٠، والتـــي ألقاها د. جلال عبد الحميد مدير صندوق تطوير التعليم العالي ود. ياسر الشايب مســـاعد المنسق الوطني لبرنامج الاتحاد الأوروبي لدعم التعليم العالي.

(٤٢) انظر لمزيد من التفاصيل مشروعات سياسات التطوير (المشروع الثالث عشر والرابـــع عشر والسابع عشر والتاسع عشر والثاني والعشرون) على الموقع الإلكتروني للمجلـــس الأعلى للجامعات، www.scu.eun.eg

(٤٣) انظر لمزيد من التفاصيل مشروعات سياسات التطوير (المشروع الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي عشـــر والثـــاني عشر والخامس عشر والسادس عشر والثامن عشر والعشـــرون والحـــادي والعشـــرون والثالث والعشرون والرابع والعشرون والخامس والعشرون) على الموقـــع الإلكترونـــي للمجلس الأعلى للجامعات، www.scu.eun.eg

(٤٤) انظر لمزيد من التفاصيل: دستور كسيح يحكم مصر القـــوى الوطنيـــة أجمعـــت علـــى ضرورة تغييره، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١/١٤. اللجنة الثلاثية المنبثقة عن الحوار الوطني بين الأحزاب المصرية في اجتماعها أمس بحضور الشاذلي ونعمان والســـعيد الجلســـة الثانية الثلاثاء المقبل لبحث ٤ قضايا رئيسية، جريدة الأهـــرام، ٢٠٠٥/٢/٨. وأيضـــا: نعمان جمعة، في ذكرى عيد الجهاد، جريدة الوفد، ١٥ نوفمبر ٢٠٠٢. وأيضا: جريـــدة الوفد، ١٤ نوفمبر و١٢ ديسمبر ٢٠٠٣. وأيضا: محمود أباظة، الإصلاح السياسي: مقال يحدد مواضع الخلل وطرق العلاج، جريدة الوفد، ١٥ نوفمبر ٢٠٠٣. جريـــدة الوفـــد، الملف السياسي: الديمقراطية والإصلاح السياسي مشروع مصر الذي حمله الوفـــد منـــذ ٢٥ عاما، ٢٢ أبريل ٢٠٠٤. وأيضا: مبادرة الإصلاح السياسي فـــي مصـــر برنامجنـــا للتغيير، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/٥/١٧.

(٤٥) برنامج حزب الوفد الجديد انتخابات ١٩٨٤، ١٩٨٧. انظر لمزيد من التفاصيل: كمـــال المنوفي، مرجع سابق.

(٤٦) البرنامج السياسي العام لحزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، من أجل مصر وطنـــا وللحرية والاشتراكية والوحدة المؤتمر العام الأول للحزب ١١/١٠ إبريـــل ١٩٨٠، ص ص ٢١٠- ٢١٩.

(٤٧) المرجع السابق، ص ص ٢١٤-٢١٩.

(٤٨) جريدة الوفد، ١٩٨٨/١١/٢٤. انظر أيضا: كمال المنوفي، مرجع سابق. برنامج حـزب الوفد وحديث اجري مع د. عصمت علام رئيس لجنـة التعلـيم بحـزب الوفـد يـوم ٢٠٠٥/١/٢٤. جريدة الوفد، ١٩٩٧/١/٢٢. جريدة الوفد، ١٩٩٧/١٢/٢٦. جريدة الوفد، ١٩٩٧/٤/١٢. جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١٢/١٩. جريدة الوفد، ١٩٩٣/١/١٤. جريدة الوفد، ١٩٩٦/٢/١١. عباس الطرابيلـي، همـوم مصـرية، جريـدة الوفـد، ٢٠٠٤/٨/١٥، ٢٠٠٤/٨/١٧، ٢٠٠٤/١٠/٢٧، ٢٠٠٤/١٢/١٥، ٢٠٠٤/٣/١٠. محسن محمـد، هـذه أخطاؤنا، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١٢/٧. محسن محمد، مطلوب ثورة شاملة في التعلـيم، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١١/٣٠. ملـف التعلـيم الجـامعي للخلـف در، جريـدة الوفـد، ٢٠٠٤/٨/١٢. فجوة تعليمية، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/٨/٢٦. جريدة الأهالي، ١٩٩٨/١/٧.

(٤٩) جريد الوفد، ١٩٨٧/٤/٥. جريدة الوفد، ١٩٨٦/٤/١٠. جريـدة الوفـد، ١٩٨٥/٩/١٩. انظر أيضا: كمال المنوفي، مرجع سابق. برنامج حزب الوفد وحديث أجـري مـع د. عصمت علام رئيس لجنة التعليم بحزب الوفد. عباس الطرابيلي، فشـل محـو الأميـة جريمة من صنع الحزب الحاكم، جريدة الوفـد، ٢٠٠٤/١٢/٢٣. انظـر لمزيـد مـن التفاصيل حول معارضة الوفد لقانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٠ وكل ما يترتب عليه من آثار سيئة انظر: نعمان جمعة، هدية الرئيس إلى أساتذة الجامعات بعد غـد، جريـدة الوفـد، ٢٠٠٤/٨/٢٢. د.عصمت علام في حديث عن موازنة التعلـيم لا تحقـق الطموحـات، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١٢/٢٥. لا سياسة في الجامعة بأمر الحكومـة، جريـدة الوفـد، ١٩٩٩/١٠/١٠. اغتيال الحركة الطلابية السلطة مازالـت تسـتخدم لائحـة ٧٩ لقمـع الطلاب ومنع أية أنشطة سياسية في الجامعات، جريـدة الوفـد، ٢٠٠٤/١١/٦.اغتيـال الدور السياسي للجامعة لائحة ٧٩ حظرت العمل السياسي وأفرغت الحركة الطلابية من مضمونها، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١٢/٢. الجامعات تحت الحصار الحزب الوطني تسـلل إلى الجامعة بأسرة حورس ثم حولها إلى المستقبل، جريدة الوفد، ٢٠٠٤/١٢/٢. لمزيـد من التفاصيل عن قضايا تطوير التعليم والبحث العلمي والتكنولوجي انظر: جريدة الوفد، ١٩٩٠/١/٢٢. جريدة الوفد، ١٩٩٠/٣/٤. جريدة الوفد، ١٩٩٤/١١/٣٠. جريدة الوفـد، ١٩٩٥/٩/٢٧. عبد النبي عبد الباري، ع الماشي، جريدة الوفد، ٢٠٠٢/١٠/٥. نعمـان جمعة، نبضات، جريدة الوفد، ١٩٩٩/٦/١٧. البحث العلمي في مصر أكذوبة، جريـدة الوفد، ٢٠٠٠/١/١٦. وانظر أيضا: مبارك يدعو المواطنين للمشاركة في الحياة السياسية والقوانين تمنعهم من ذلك، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/١٠/٢٠.

(٥٠) البرنامج السياسي العام لحزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، مرجع سابق، ص ص ٢١٠-٢١١.

(٥١) حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، مشروع برنامج للتغيير الوطني في مصر في أبريل ٢٠٠٤، في عمرو دراج (محرر)، الإصلاح الوطني المنشود المتطلبات والآليات رؤية الأحزاب والقوى الوطنية المصرية، جامعة القاهرة، نادي أعضاء هيئة التدريس، لجنة الثقافة والإعلام، مايو ٢٠٠٤، ص ص ١٦٨-١٨٩. انظر أيضا: حامد عمار، مشروع الشرق الأوسط الكبير المخاطر والتحديات الثقافية والتربوية، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/٧/٧. حامد عمار، ملاحظات حول برنامج الحزب الوطني في تصوره لتطوير التعليم، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/١٠/٦.

(٥٢) المرجع السابق، ص ٢١٣.

(٥٣) برنامج حزب الوفد وأيضا حديث أجري مع د. عصمت علام رئيس لجنة التعليم بحزب الوفد.

(٥٤) البرنامج الانتخابي لحزب التجمع عام ١٩٨٧ انظر: كمال المنوفي، مرجع سابق. وأيضا: قبل الصفح والغفران: خطايا الجامعات الخاصة أمام وزير التعليم العالي الجديد، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/٨/٤. وأيضا: حامد عمار، رؤية حزب التجمع في بعض الأولويات التعليمية، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/١٠/١٣.

(٥٥) مأزق الجامعات الخاصة، جريدة الوفد، ٢٠٠٢/١١/٢٤. هل أصبحت جامعة التكنولوجيا التي كان د. زويل سيشرف عليها لغزا إلى هذا الحد، جريدة الوفد، ٢٠٠٢/١١/١٤.

(٥٦) حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، مشروع برنامج للتغيير الوطني في مصر، مرجع سابق، ص ٢١٢.كمال المنوفي، مرجع سابق. مبادرة الإصلاح السياسي في مصر برنامجنا للتغيير، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/٥/١٧. وانظر أيضا: محمود عبد الصادق محمد، انتهاك مجانية التعليم تهديد للسلام الاجتماعي، جريدة الأهالي، ٢٠٠٤/٦/١٦.

(٥٧) المرجع السابق، ص ٢١٣.

(٥٨) جريدة الوفد، ٢٠٠٢/٦/١٩.

(٥٩) جريدة الأهالي، ١٢ مايو ١٩٩٨. جريدة الأهالي، ١٩٩٨/٣/١٨. جريدة الأهالي، ١٩٩٨/١/٧. وانظر أيضا: فريدة النقاش، قضية للمناقشة: غربة العلم، جريدة الأهالي،

١٣/١٠/٢٠٠٤. محمد حلمي النجدي، تحديث التعليم ومشاكل البحث العلمي بالجامعات، جريدة الأهالي، ١٦/٦/٢٠٠٤. انهيار زراعة القمح، جريدة الأهالي، ٣/١١/٢٠٠٤.

(٦٠) جريدة الوفد، ٢٣/٧/٢٠٠١. مجدي مهنا، في الممنوع، جريدة الوفد، ٢٦/٦/٢٠٠٢.

(٦١) حامد عمار، رؤية حزب التجمع في بعض الأولويات التعليمية، جريدة الأهالي، ١٣/١٠/٢٠٠٤.

(٦٢) نعمان جمعة، هدية الرئيس إلى أساتذة الجامعات بعد غد، جريدة الوفد، ٢٢/٨/٢٠٠٤. جريدة الوفد، ٤/٩/٢٠٠٤. مجدي سرحان، في الهواء غرض مشروع ووسيلة ظالمة، جريدة الوفد، ٣٠/٨/٢٠٠٤. جريدة الوفد، ٢٢/٨/٢٠٠٤. الخبرات المهدرة، جريدة الوفد، ٢٦/٨/٢٠٠٤. إلغاء القانون ضرورة أخلاقية ووطنية، جريدة الوفد، ٢/٩/٢٠٠٤. قانون التقاعد الإجباري، جريدة الوفد، ٢٦/٨/٢٠٠٤. انظر أيضا: أزمة السبعين في الجامعات، جريدة الأهالي، ٦/١٠/٢٠٠٤.

(٦٣) سلامة يتعهد بعلاج الآثار المادية والنفسية لقانون الجامعات، جريدة الوفد، ٢١/١٠/٢٠٠٤. وزير التعليم العالي: نبحث عن حل مناسب يرضي أساتذة الجامعات، جريدة الوفد، ٢٧/٩/٢٠٠٤. انظر أيضا: في لقاء عمرو سلامة مع هيئات التدريس احتواء أزمة سن السبعين لأساتذة الجامعات، جريدة الأهالي، ٢٧/١٠/٢٠٠٤.

(٦٤) سقطة الوزير سلامة، جريدة الوفد، ١٧/٩/٢٠٠٤. قانون الجامعات غير دستوري، جريدة الوفد، ٤/٩/٢٠٠٤. ٥٠٠٠ برقية تضامن مع حملة الوفد ترد على مزاعم وزير التعليم، جريدة الوفد، ١٧/٩/٢٠٠٤. عبد النبي عبد الباري، ع الماشي، جريدة الوفد، ١٧/٩/٢٠٠٤. كمال نجيب، القانون المشئوم يدمر الكيان الجامعي، جريدة الوفد، ٦/٩/٢٠٠٤. قانون اغتيال أساتذة الجامعات غير دستوري الفقهاء: اعتداء صارخ على المراكز القانونية واستقلال الجامعات، جريدة الوفد، ٤/٩/٢٠٠٤. تصاعد الاحتجاج على قانون الجامعات المشئوم، جريدة الوفد، ٢/٩/٢٠٠٤. أساتذة الجامعات يطلبون مساندة الرئيس لإنقاذهم من القانون المشئوم، جريدة الوفد، ٢٦/٨/٢٠٠٤. اتساع دائرة المطالبة بإلغاء قانون الجامعات، جريدة الوفد، ٢٢، ٢٥/٨/٢٠٠٤.

(٦٥) حوار الدكتور أحمد نظيف رئيس مجلس الوزراء مع الأدباء والمفكرين بمعرض الكتاب، جريدة الأهرام، ٧/٢/٢٠٠٥.

(٦٦) لمزيد من التفاصيل على سبيل المثال انظر: كمال المنوفي، مرجع سابق. حامد عمار، مرجع سابق. وفاتن محمد عدلي، الخطاب التعليمي الرسمي وغير الرسمي في مصر

من ١٩٥٢ - ١٩٨١، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحـوث التربويـة، جامعـة القاهرة، ٢٠٠١. حامد عمار، في السياسات الجامعية، فـي: حامـد عمـار (محـرر)، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، القاهرة، الدار العربية للكتـاب، ١٩٩٦، ص ص ٥١- ٦٦. وأيضا: عبد السميع سيد احمد، وضعية التعليم الجامعي والعالي في مصـر، فـي: حامد عمار (محرر)، المرجع السابق، ص ص ٦٧-٨٣. شبل بدران، سياسة التعليم في الوطن العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣. حامد عمار، فـي التنميـة البشرية وتعليم المستقبل، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٩.

(٦٧) سلوى شعراوي جمعة، مرجع سابق.

٧. فى خبرة تطوير التعليم العالي: المسار والإشكاليات

د. نادية مصطفى

احتل تطوير التعليم العالى فى مصر اهتمامًا جماعيًا، تمثَّل على عـدة مسـتويات مـن المؤتمرات التى انعقدت منذ نهاية التسعينيات؛ من أجل البحث والنظر فى هذا الأمـر. وهـو الأمر الذى يتفق الجميع على أنه فى قلب عملية تحديث مصر، من خلال التنميـة البشـرية والإنسانية، وحيث إن هذا التعليم قد وصل إلى حالة "أزمة" تعبر عنها مؤشرات عـدة. ولقـد رصد هذه المؤشرات بطريقة كلية وشاملة، مشروع "الخطة الاسـتراتيجية لتطـوير التعلـيم العالي"؛ تلك الخطة التى ناقشها المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى عام ٢٠٠٠[١].

وعلى رأس المؤتمرات التى درست هذه القضية، المؤتمرُ الذى نظَّمته جامعـة القـاهرة لتطوير التعليم الجامعي: "**رؤية لجامعة المسـتقبل**" (٢٢ – ٢٤ مـايو ١٩٩٩ م)، المـؤتمر القومى للتعليم العالى (١٣ – ١٤ فبراير ٢٠٠٠): "**مشروع الخطـة الاسـتراتيجية لتطـوير منظومة التعليم العالي**". ولقد استغرق الإعداد للمؤتمر ١٨ شهرًا، ومن واقع الخريطة الكاملة لمحاور المؤتمر، نجد أنها غطت الموضوعات التالية: فلسفة التعليم الجامعي، نظـم التعلـيم الجامعي، الإطار المرجعى للبرامج التعليمية، طرق التدريس، تقويم التعليم الجامعي، المعلِّـم الجامعي، إدارة التعليم الجامعى والتمويل، الخدمات الجامعية[٢].

أما المؤتمر القومى لتطوير التعليم العالى ٢٠٠٠، فلقـد نظـر فـى مشـروع الخطـة الاستراتيجية. وجاء مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعلـيم العـالى حصـادًا لجهود عديدة استغرقت عدة مراحل، واشتركت فيها جهات ولجان عدة. فلقد شارك فى إعداد المشروع مجموعات عمل تمثَّلت في: لجنة قومية، وست لجان فرعيـة، ولجـان قطاعـات التعليم بالمجلس الأعلى للجامعات، وفرق خبراء مصريين، وخبـراء عـالميين مـن البنـك الدولي، وشخصيات عامة شاركت فى جلسات استماع شارك فيها ممثلـو اتحـادات مهنيـة. ويتكون هذا المشروع من البنود التالية[٣]: مقدمة تشير إلى المحددات الخارجيـة والداخليـة المؤثِّرة، والمبادئ والأسس التى احتوتها تقارير اليونسكو، والتى تسـتند إليهـا اسـتراتيجية تطوير التعليم العالي، الوظائف الأساسية للتعليم العالي، المنهج، وأيضًا المحدّدات، الجوانـب الإيجابية ومصادر القوة والفرص المتاحة لمنظومة التعليم العالي، ومواطن القـوة والضـعف

فيها، القضايا المحورية للتطوير، الأهداف والتوجهات الاستراتيجية، مجـالات ومشـروعات الخطة.

ولقد انتظمت هذه المؤتمرات فى إطار أكبر من الجهود التى تبلورت علـى مسـتويات عدة؛ ابتداءً من صدور قرار وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى ١٠/١٩٩٨ بتشـكيل لجنة مؤقتة لتطوير التعليم الجامعي والعالي، ووصولاً إلى عقـد المـؤتمر القـومى لإقـرار مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، ثم انتقـالاً -منـذ انعقـاد هـذا المؤتمر- إلى مناقشة أبعاد هذا المشروع فى محافل ومنتديات عدة، ناهيك عـن بـدء تنفيـذ مشروعات هذه الخطة البالغ عددها (٢٥) مشـروعاً علـى مسـتوى الجامعـات والكليـات والأقسام، وذلك عبر ثلاث مراحل متتالية.

والمشروعات التى تضمنتها المرحلـة الأولـى مـن التنفيـذ (٢٠٠٢- ٢٠٠٧) هـى المشروعات التالية:

تقييم الأداء وضمان الجودة، تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيـادات الأكاديميـة والإدارية، مشروعات نوعية تمول من صندوق مشروع تطـوير التعلـيم العـالي، تقنيـات المعلومات والاتصالات فى منظومة التعليم العالي، تطوير الكليات التكنولوجية (المعاهد الفنية المتوسطة)، تطوير كليات التربية، برنامج الاتحاد الأوربى لدعم التعلـيم العـالى Tempus-Meda، هذا ولقد تم تشكيل لجان لكل مشروع ومدير تنفيذى لمتابعة العمل به.

هذا، ولقد عقدت جامعات عـدة مـؤتمرات لمناقشـة قضـايا التطـوير فـى كلياتهـا وجزئياتها[٤]؛ مما يعنى أن النقاش حول التطوير مازال مستمرًا، فـى حـين يجـرى تنفيـذ المرحلة الأولى منه. وإلى جانب هذه المؤتمرات التى نظمتها قيادات التعليم العالى الرسـمية التنفيذية والاستشارية والأكاديمية على حد سواء، كان المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا يتابع مهامه الاستشارية، ويقدم تقاريره وتوصياته بهذا الشأن[٥].

ومع التغيير الوزارى فى صيف ٢٠٠٤، تجدد ارتفاع نبرة خطاب تطوير التعليم بصـفة عامة، بعد أن كان قد خَفَتَ نسبياً. فلقد تعددت لقاءات الرئيس مبارك مع المسئولين والقيادات التعليمية فى مصر، وانعقد مؤتمر مكتبة الإسكندرية حول تطوير التعليم، وأصدر د. عمـرو سلامة وزير التعليم العالى الجديد وثيقةً تحت عنوان **"منظومة التعليم العالى والبحث العلمـى فى مصر"**[٦].

إن هذا المسار، الذى امتد من نقاشات تطوير، إلى اتخاذ قرارات وزارية بتكوين لجــان ووحدات للتطوير، إلى إقرار مشروعات للتنفيذ مرحليًا، وصولاً -الآن- إلى تجدُّد النقاشــات وعقد المؤتمرات - مرة أخرى- حول نفس الموضوع بقضاياه المختلفة، إن هــذا المســار - على هذا النحو الذى يجرى عليه منذ ١٩٩٨- لابد أن يثير سؤالين أساسيين:

الســؤال الأول- هل عملية التطوير هى مجرد عملية فنية إجرائية أساسًــا تُغــرِق فــى الجزيئات المهنية ؟ أم هى تنفيذٌ لرؤية استراتيجية طويلة الأجل تشخّص موضع الخلل وتحدد الهدف وسبل الوصول إليه؟

وهذه الاستراتيجية -المفترض أنها طويلة الأجل- تتشكل فى بداية مرحلة ويبدأ تنفيــذها حتى نصل إلى تقييم مخرجاتها إيجابًا وسلبًا، وهى استراتيجية تستهدف أو تستلهم مشــروعًا حضاريًا للتطوير والإصلاح ينبى أو ينبثق عن رؤى حضارية لما نريده لأنفسنا.

ومن ثم: هل عملية التطوير الجارية فى مصر تبنى على استراتيجية تنطلق مــن فلســفة محددة وتعكس أجندة أولويات واضحة؟ أم هى عملية متفرعة تنفذ مشروعات وخططاً جزئية فنية متزامنة تتصل بالأعراض ولا تمتد إلى الجذور، ولاتستجيب لمتطلبات آنية، ولا تدشــن عملية استراتيجية من التطوير؟

السؤال الثاني- لماذا يتجدد خطاب التطوير وملتقاياته الرسمية والأكاديمية مرة أخــرى الآن، فى حين أنه لم يتم بعد تنفيذ المرحلة الأولى من مشروعات الخطة القوميــة التــى تــم إقرارها (٢٠٠٠)، ومن ثم مازال الوقت مبكراً للحكم على إدارة هذا التنفيذ، ناهيــك بــالطبع عن مخرجاتها بعد تفعيلها؛ أى بعد الانتقال من مرحلة إعدادها إلى تطبيقهــا فعليًــا؟ (نظــام الجودة وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس مثلاً).

إذن ما الجديد الآن بالمقارنة بما بدأ منذ ما قبل ٧ سنوات؟ هل هو انتقــال مــن إقــرار المبادئ والأسس إلى إقرار آليات الحركة والتنفيذ، كما أكدت على ذلك منطلقات محاضرة د. عمرو سلامة وزير التعليم العالى فى جامعة القاهرة فــى ٢٠٠٤/٩/١٩؟ أم أن الحــديث أو حالة العيش فى خطابات الإصلاح والتطوير قد أضحى من الأمور المعتادة، حيث إنــه مــع التشكيل الوزارى الجديد -ومن قبل حدوثه- أضحى حديث الإصلاح موضوع الساعة؛ سواء على الصعيد الاقتصادى أو السياسى أو التعليمي؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين هو محور هذه الدراسة. وهى تتطلب منهجًــا كليًــا فــى

القراءة فى المصادر العلمية (وثائق المؤتمرات ونتائجها) من ناحية، ومنهجًا كليًا أيضـًـا فــى عرض نتائج هذه القراءة من ناحية أخرى.

ومن ثم، فإن هذا المنهج لعرض نتائج القراءة المقارنة فى المصــادر الســابق تحديــدها سيتمثل فى مناقشة بعض الثنائيات التى تعرض أهم الإشكالات الاستراتيجية، التــى يكشــف عنها مسار عملية التطوير الذى سجلته وثائق المؤتمرات؛ ابتداءً من تحديد مؤشرات الأزمة، وتشخيص أسبابها، وتحديد أهداف ومعايير التطوير.

بعبارة أخرى، ليس بطاقة هذا البحث أو غيره أن يرسم ملامح عمليــة التطــوير بكــل أبعادها، كما تقررت أو كما بدأ تنفيذها منذ المؤتمر القومى فى عام ٢٠٠٠، ولكــن بمقــدور هذا البحث -بل هذا هو هدفه الأساسي- أن يقدم قراءة نقدية كلية فى بعض أهم وثائق عملية التطوير المعلنة التى تحدد أهدافه وسبله ومشروعات تنفيذها، سعيًا لتقديم رؤية تقييمية تبــرز أهم الإشكاليات التى تعترض هذه العملية، والتى قد تقيد من مخرجاتها المأمولة.

فإذا كانت قضية التعليم قد أضحت -فى ظل تأزمها- قضية أمــن قــومي، وإذا كانــت عملية إدارة هذه الأزمة هى عملية معقدة مركبة مجتمعية وسياسية واقتصادية وليس تربويــة فنية فقط، فإن التحليل السياسى لمحددات ومخرجات وآليات هذه العملية، لهــو مــن صــميم اهتمام المحلل السياسى المأخوذ بمسار ومآل الإصلاح الشامل فى مصر، ومن ثم فإن فلســفة التعليم والرؤية الاستراتيجية لتطويره هى المدخل المناسب لهذه الدراسة. فهــل ســيقدم هــذا التحليل السياسى أساسًا يمكن أن تنطلق منه رؤى إبداعية لحلول جديدة؟

إذن ما هى أهم الإشكاليات الخاصة بمنظومة العملية التعليمية وفلســفتها واســتراتيجيتها وأهم توجهاتها، والتى نجمت عن القراءة النقدية المقارنة فى وثائق لعملية التطــوير طــوال الفترة الممتدة من (١٩٩٨ وحتى ٢٠٠٤)؟ وما مغزى اختيار هذه الإشكاليات؟ وما هى نتائج عرضها المتراكم؟

يمكن تقديم الرؤية النقدية حول مجموعات خمس من الإشكاليات التى تطرحهــا قضــايا مهمة، تنبثق جميعها عن فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية:

أولاً- فى فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية- عــن وظيفــة ودور التعلــيم: إشــكاليات العلاقة بين القيمى والمادى (كيف؟).

ثانيًا- فى دوافع التطوير وتحدياته: إشكاليات العلاقة بين الداخلى والخارجى (لماذا؟).

ثالثًا- فى مصادر خبرة التطوير وتمويلها (من؟): إشكاليات العلاقة بين الاعتماد علـــى الذات وبين المساعدة الخارجية.

رابعًا- فى بعض قضايا التطوير ومجالاته وآلياته: إشكاليات تحديد الأولويـــات لكســـر الحلقة المفرغة من التأزم، ومن التأرجح بين علاج الأعراض وعلاج الأسباب.

خامسًا- فى تأثيرات بيئة منظومة التعليم الجامعي: إشكالية المـــدخلات (مـــن منظومـــة تعليم ما قبل الجامعة، من منظومة القيم والأخلاق المجتمعية، من منظومـــة اقتصـــاد الدولـــة والمجتمع (الفقر والديون)، من منظومة السياسة (الفساد، وقيود الحرية).

أولاً - قضية فلسفة التعليم والرؤية الاستراتيجية: إشكالية وظيفة التعليم الجـــامعى ودوره:

إن عملية التطوير باعتبارها -وفق تعريف الخطة القومية- عملية تغيير جذري، تتعامـــل مع أسباب ومصادر الخلل وصور الضعف فى المنظومة القومية للتعليم العالي، وتعمل علـــى تنمية مصادر القوة، وتستثمر صيغ التميز فى تلك المنظومة، وحيث إنـــه مـــن الطبيعـــى أن يكون كل تطوير ذا طابع وطنى وحضارى ومستقبلي، إذن لابد وأن يكون لكل تطوير فلســـفة ورؤية تحيط بأهدافه وسياساته وإجراءاته، بل وتحددها ابتداءً.

١. مؤتمر تطوير التعليم الذى نظمته جامعة القاهرة ١٩٩٩:

ومن واقع بعض كلماته ومحاضراته الافتتاحية من ناحية، وعلى ضوء خريطة محـــاوره من ناحية أخرى، وبالنظر إلى توصيات المؤتمر من ناحية ثالثة، يمكن أن نســـجل مجموعـــة من الملاحظات عن الاقتراب من قضية فلسفة التعليم الجامعي، وهـــى القضـــية التـــى تثيـــر إشكالية المشروع الحضارى الذى يخدمه التعليم، والتى يتفرع عنها إشكاليات أخرى تتصـــل بالرؤية الاستراتيجية التى تستند إليها عملية التطوير.

أ. **من الكلمات الافتتاحية**: نكتفى فيما يلى برصد المقتطفات التالية ذات الصلة بالقضـــية موضع اهتمامنا، ولذا فهي تقع جميعها في نطاق معالجة فلسفة التعلـــيم الجـــامعي والرؤيـــة الشاملة التى ينبثق عنها.

* من كلمة أ.د/ نجيب الهلالى -نائب رئيس الجامعة حينئذ- نورد المقتطفـــات التاليـــة:

"..... شتان بين قرن مضى وقرن قادم: فقد مضى قرن الحربين العالميتين وحركات التحرر والاعتزاز القومي، ونتقدم إلى قرن العولمة والتكتلات الاقتصادية والنظـــام العـــالمي........

انتهت النظرة القديمة إلى التعليم.. على أنه من قبيل الخدمات. فالمؤسسات التعليمية فى عالم اليوم هي.. مؤسسات إنتاجية بكل ما تحمله كلمة "إنتاج" من معنى، وأى منتج أغلى من الإنسان... قياس الكفاءة فى أى نظام تعليمى ومعرفة جدواه تتحدد بالعوامل الرئيسية التالية (المحتوى العلمى وطرق التدريس، الإعداد والتأهيل والتقييم، حاجة سوق العمل، التمويل).

* ومن كلمة أ.د/ فاروق إسماعيل رئيس جامعة القاهرة (حينئذ) نورد ما يلي: "... القرن الحادى والعشرون... يشهد فصلاً حاسمًا فى المواقع والقدرات بين من يعرفون ومن لا يعرفون..... بين من يملكون المصدر الحقيقي للقوة؛ ألا وهي "القوة العلمية" ومن يتخلون عنها، وستكون القوة العلمية هى المحور الذى تدور معه كل قوة..... ستكون الحد الفاصل فى التواجد على الساحة الدولية..... فإن التكوين الصحيح للإنسان المصرى يستلزم جعله قادراً على التصدى للمشاكل، وعلى الوعى الناقد بالواقع والتحليل الكامل لمقوماته، والتكيف الصحيح مع أهدافه...".

* ومن كلمة أ.د/ مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى (حينئذ) نورد ما يلي: "...(من تحديات العصر): ثورة المعرفة الهائلة، والتطور التكنولوجى السريع، والنظام العالمى الجديد، وخاصة ما يتعلق بمقاييس الجودة ووفرة الإنتاج. ولا شك أن تكوين الكوادر البشرية اللازمة لتحمل هذه المسئولية إنما يتم داخل الجامعات، التى ينبغى عليها أن تقوم بدور أكثر فعالية فى تحديث المجتمع علميًا وتكنولوجيًا وفكريًا وثقافيًا، وأن تكسب أفراده قيمًا سلوكية وعملية تمكّنها من تدعيم خطوط التنمية فى مجتمعنا...".

ب. ومن المحاضرات الافتتاحية فى المحاور، ومن واقع خريطة موضوعات المحاور، يمكن أن نسجل اقترابًا أكبر من أبعاد القضية وتحدياتها.

فمن واقع محاضرة د. فتحى سرور تحت "عنوان فلسفة التعليم العالى فى مصر: رؤى مستقبلية"، نورد ما يلي: "....التعليم العالى (يسهم) فى توفير متطلبات التنمية الشاملة: من معارف متقدمة، ومشروعات بحثية أصيلة، ووسائط تكنولوجية فائقة وتنمية لقوى بشرية كفء، وإعداد لقيادات تمتلك المبادرات الخلاقة، وتكوين اتجاهات إيجابية عند الرأى العام نحو تثمين العلم والأدب والفن فى إطار منظومة قيمية سامية.... يهتم التعليم العالى بمهام من أهمها:

(أ) المشاركة النشيطة فى حل المشكلات الكبرى على الصعيد العالمى والمحلى

والإقليمي؛ مثل: الفقر، والجوع، والأمية، والاستبعاد الاجتماعي، وتفاقم التفاوت على المستوى الدولى وداخل الأمم، وحماية البيئة.

(ب) العمل الدائب من أجل تعزيز التنمية البشرية المستديمة، وتحقيق العدالة، وتطبيق مبادئ الديمقراطية، وتحقيق التفاهم، وإقامة ثقافة السلام واللا عنف، وتحقيق التضامن الفكرى والأخلاقي.

"... ومن أبرز وأهم التحديات المجتمعية (التى تواجه التعليم العالى فى مصر) الآتي:

١. تحدى السباق الحضاري: إن التعليم العالى مدعو للإسهام الإيجابى فى العمل على تدعيم حرية وكرامة الإنسان المصري، ومحاربة المناهج الخفية، وقوى الظلام التى تسرق أحلام بعض الشباب وتغمس أفكارهم فى انحرافات خلقيه وفكرية."

٢. تحدى مظاهر العولمة ومخاطر صراع الثقافات: "يثير التوجه نحو العولمة الكثير من المخاوف والشكوك من سيطرة قوة عظمى على الكيانات الوطنية سياسيًا واقتصاديًا وعلميًا وثقافيًا، يتطلب ذلك أن تتناول البرامج الجامعية -مهما كانت التخصصات- ثقافة عامة للطالب الجامعى تعالج - فى موضوعية تامة- إيجابيات وسلبيات مظاهر العولمة، كما تعالج - بفكر تحليلى ناقد- الهوية الثقافية المصرية والشخصية المصرية، يتضمن ذلك أن تهتم البرامج الجامعية بصون الثقافة الوطنية، ولا يعنى ذلك تجميدها أو انعزالها بل أن يكون ذلك فى إطار تكامل الحضارات والثقافات وليس تأجيج الصراعات فيما بينها، بما يؤدى إلى التوجه -من منطلق قومي- نحو العالمية، الذى يعكس التكافل على الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية؛ تفاديًا للاستقطاب وللحيلولة دون العزل أو التهميش أو التجزىء على أسس عرقية أو دينية أو طبقية".

".... (ومن الخطوط الإرشادية للعمل)....:

- الاهتمام بالثقافة العامة للطالب الجامعي؛ بما يحدث لديه توازنًا بين ما يتعرض له من تأثيرات مزدوجة، وربما ثلاثية نتيجة الثقافات الوافدة والثقافة السائدة والثقافات السلفية التى ترفض الوافد والسائد.
- الاهتمام بالتربية القيمية، ليس عن طريق مقررات إضافية، ولكن عن طريق السلوكيات القدوة والالتزام بلوائح والتزامات أخلاقية مهنية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، حتى لا ينزلق الشباب إلى ما أسماه نادى روما بمجتمعات فقدان المغزى

التى تتآكل فيها القيم الروحية وتحل محلها قيم الهوس الاستهلاكي، والتى يقوّم فيها الإنسان بما يملك وما يستهلك.

ومن واقع محاضرة أ.د/ مفيد شهاب وزير التعليم العالى -حينئذ- تحت عنوان "التعليم الجامعى فلسفته ودوره" نورد مايلي:

- "... كما أثبتت الدراسات أن الاستثمار فى مجال التعليم استثمار اقتصادي، والدولة النامية على وجه الخصوص لا تستطيع أن تنفق مبالغ باهظة على التعليم، إلا إذا كان له عائد على الاقتصاد القومى يساوى نفقاته بل يزيد عليها، حتى يمكن أن يحقق الدور المطلوب منه، وبذلك يكون عملية استثمارية ناجحة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التعليم يعتبر أداة التماسك الاجتماعى والقومي، بجانب ما تحتاجه التنمية ذاتها من مصادر بشرية وقدرات ومهارات يهيؤها التعليم ...".
- "... كان التعليم الجامعى يلعب دورًا اجتماعيًا كبيرًا، لينتقل بالمواطن من مستوى معين إلى مستوى آخر، وظل هذا الدور هامًا، ويجب أن يستمر، إنما لا يجب أن يكون هو وحده الهدف من التعليم، فإلى جانب هذا الدور الاجتماعى والارتقاء اجتماعيًا ونفسيًا بالمواطن، فلابد أن نجيب على السؤال التالي: ماذا يقدمه هذا التعليم من منتج بشرى فى مواجهة احتياجات السوق؟ وإذا كنا نتحدث على أن الجات والاقتصاد المفتوح لا يمكن أن نصمد أمامه، إلا من خلال منتج سلعى قابل للتصدير به كفاءة ونوعية متميزة تصمد لمنافسة السلع الأجنبية، فذلك المنتج البشرى لابد أن يقدر على الصمود أمام المنتج الذى تخرجه الجامعات الأجنبية؛ لأن المنافسة على مستوى العالم الذى أصبح قرية كونية، وهكذا فإن قضية النوع قضية تفرض نفسها على التعليم الجامعى مع الاحتفاظ بمبدأ التوسع فى التعليم الجامعي، وهذا هو التحدي ...".
- "... أهم الأهداف الاستراتيجية..حول أهداف منظومة التعليم تتمثل فيما يلي: تعظيم دور الجامعات ومراكز التعليم العالى كمراكز تعليم وتثقيف وتنوير لمصر والمناطق المحيطة بها، مع الاحتفاظ بالهوية القومية....".
- ".... ووضعت مجموعة من المبادئ منها: أهمية وضرورة التطوير مع المحافظة على الخصوصية المصرية، تأكيد هوية الجامعات واستقلاليتها....".

جـ. ومن محاضرات المحاور، وعن خريطة هذه المحاور يمكن أن نتوقف عند ما يلي:

كان من أهم هذه المحاضرات: **محاضرة د/ حامد عمار "رؤية مستقبلية لفلسفة التعليم الجامعي"** ونورد منها ما يلي: "....وتأسيسًا على ذلك تتألف الرؤية الفلسفية لجامعة المستقبل فى مصر، من تصور لنموذج معيارى يحسن اتخاذه إطارًا مرجعيًا يمكن الاهتداء به، ترسيخًا للثوابت وتفعيلاً لأدائها....".

"....(ومن ثوابت الرسالة الجامعية) أنها جامعة، تجمع من ناحية بين استجابتها لغايات ومقاصد المجتمع الذى أسسها لترسيخ مقوماته الحضارية وتجديدها، ودعم ترابطه وتماسكه الاجتماعى ووحدته الوطنية، والوعى بوشائج المواطنة، حقوقًا وواجبات. كما أنها تضيف إلى ذلك من الناحية الأخرى مهمتها المجتمعية فى ضخ مقومات الحيوية والتطوير والتجديد والنماء فى كيان ذلك المجتمع، تمكينًا له من الإفادة من تجاربه وتجارب الحضارات الأخرى....".

"....(ومن مواجهة متغيرات التطوير) ومما يساعد على الإبداع والتجديد فى الجامعات، تنوع المدارس الفكرية فى الرؤى المعرفية، والمقاربات المنهجية، والمناظير والنظريات التفسيرية. وفى هذا الصدد يكون الأستاذ أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس معنيين برؤية موضوعية تؤلف مدرسة فكرية معينة، وقد يحتضن البعض الآخر مدرسة تختلف كثيرًا أو قليلاً عن الأولى. وسوف تفسح هذه التعددية الفكرية مجالاً لإثراء المعرفة والتعليم، ولفتح آفاق جديدة لمعالجة مشكلاتها. والأستاذ المدرسي هو موقف ومنهج ورؤية:

موقف علمى رصين فى مجال تخصصه، ومنهج ناقد وبناء إزاء قضايا مجتمعية، ورؤية متكاملة نافذة يتحلق حولها تلاميذه ومريدوه. ومن خلال ذلك تتبارز المدارس وتتلاحق على أساس الفكر والرؤية، وليس على أساس الأشخاص والأهواء. ويتنامى رصيد المعرفة من خلال الحوار، وتتوثق العلاقة بين الأستاذ والطالب، ويدرك الطالب أنه ليس هناك نصٌّ وحيد للمعرفة مطلقًا وقطعيًا، وأن ثمة وجهات نظر فى تفسير الحقائق وتوظيفها. وبهذا تتولد المرونة الذهنية والانفتاح العقلى للمتغيرات والتحولات والاجتهادات التى تحقق التلاؤم مع الثورات العلمية والمعرفية حاضرًا ومستقبلاً....".

الهوية إذن لدى د/ عمار هى هوية الحضارة وهوية المعرفة، الأولى تتفاعل فى إطارها

الجامعة مع المجتمع ومع الحضارات الأخرى، والثانية يتفاعل فى إطارها الأنساق المعرفية المتقابلة.

وفى محاضرة أ.د/ عبد السلام عبد الغفار تحت عنوان "تطوير التعليم الجامعي: لماذا؟" تم الاقتراب من قضية الهوية بطريقة واضحة وصريحة، انطلاقًا من تحديد تأثيرات المتغيرات العالمية، الإقليمية، المحلية على طبيعة دور الجامعة المصرية، على اعتبار أن جميع هذه المتغيرات ينبغى أن يكون لها تأثيرها فيما نستهدفه من أهداف فى الجامعة. ولهذا تتساءل المحاضرة: هل يرى رجال الجامعة أن العمل الجامعى – سواء فى فلسفته وأهدافه وخدماته – يرتبط بمثل هذه الأمور التى تؤثر فى حياة مصر، أم أنه بعيد عن هذه الأمور؟ وإذا لم نكن نستقي فلسفتنا وأهدافنا في التعليم الجامعي من ظروفنا السياسية والاقتصادية والثقافية فمن أين نستقيها؟ وهل يمكن أن تنعزل الجامعة عن المجتمع، بعيدة عن مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، وتكتفى بدورها فى التعليم ونشر المعرفة وتطويرها فى صورها المختلفة؟ إذا كنا نشهد انتشار بعض المفاهيم، مثل العالمية والكونية، وإن كنا نستشعر أن هناك محاولات– بدعوى هذه المفاهيم– للتأثير فى ثقافتنا، أليس من حق مصر على الجامعة أن تساعد فى تأصيل وترسيخ هويتنا الثقافية، وترسيخ أصولنا الثقافية مع المساعدة فى تطويرها؟، هل ستستمر الجامعة فى تبنى مجموعة من الأهداف التي تدور حول المعرفة نشرًا وتطويرًا، أم نفكر سويًا في الاستجابة لما يحدث حولنا من تغيرات تحدثنا عن بعضها، فنطور من أهدافنا؟ ويذكر د. عبد الغفار من بين هذه الأهداف:

مجموعة الأهداف الاجتماعية: وهى مجموعة من الأهداف التى تستهدف تحقيق كل ما من شأنه المحافظة على المجتمع وتطويره وتأكيد استمرارية هذا التطور، وتدعيم القيم الدينية وأساليب الحياة الديمقراطية، وكل ما من شأنه تنظيم العلاقات بين الناس بعضهم البعض، كما تدور هذه الأهداف حول معاونة المجتمع فى مواجهة مشكلاته المختلفة؛ المشكلة السكانية، الأمية، الإنتاج وغير ذلك من مشكلات.

وفى دراسة **د. أحمد فؤاد باشا تحت عنوان "فلسفة التعليم الجامعى فى عصر العولمة"**، اقترب د. باشا مباشرة من قضية عدم وضوح فلسفة التعليم، إذ بين كيف أن الدراسات العالمية المقارنة تعزو العجز الذى يصيب نظام التعليم فى دول العالم الثالث إلى "أن كثيرا من الدول النامية قد غدت معرضًا عالميًا كبيرًا لأشتات من النماذج والفلسفات

التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعي، وأنها تحاول تطبيقها كما هي، أو مرتدية شعارات التجديد والتطوير فى بيئة تختلف عن بيئاتها الأصلية".

ولذا فإن د. باشا وضع على رأس الأسس الفكرية والعلمية الضرورية صياغة رؤية مستقبلية لفسلفة التعليم الجامعى فى ظل العولمة، ما أسماه "تأصيل الثقافة وتعزيز قيمتها"بما يجعل سلوك الفرد فيها متوافقًا مع الإطار الفكرى الذى يحكم حركة المجتمع ويحدد أهدافه، فالعلاقة جدّ وثيقة بين تنمية الإنسان حضاريًا وبين انتمائه فكريًا وعقائديًا..وهنا تعتبر الثقافة الإسلامية الرشيدة" تخصصًا غائبًا فى نظام التعليم العام، والحاجة إليه ضرورة حضارية لإزكاء الشعور النفسى القائم على المعرفة الصحيحة لطبيعة العلاقة بين ثلاثية الدين والكون والإنسان كما يعرضها المنهج الإسلامى المتفرد عما سواه. ويصدق الأمر نفسه على اعتماد الأساليب المناسبة لتعليم اللغة العربية، فإتقانها هدف أساسى من أهداف تطوير التعليم، وضرورة لازمة لبلوغ الأهداف الأخرى".

والأسس الأخرى التى ذكرها د. باشا هى تحقيق التكامل المعرفى من ناحية (ولذا تظهر الحاجة إلى عدة تخصصات غائبة، منها: تاريخ العلم وفلسفته، التفكير العلمى، أخلاقيات العلم، مهارات عقلية وفنية وبدنية)، ومن ناحية أخرى: ممارسة حرية اتخاذ القرار الأكاديمى فى ظل مناخ ديموقراطي، ومن ناحية ثالثة: اعتماد المنهجية العلمية أساسًا فى تطوير التعليم على ضوء أسس فلسفة التعليم، وبعيدًا عن الضغوط التى يفرضها مناخ الخطر الذى يوتر الأعصاب ويبلبل التفكير (التفجر السكاني، التفجر المعرفى وتدفق المعلومات، اتساع الفجوة بين الشمال والجنوب)، مع الأخذ فى الاعتبار تجارب غيرنا.

وحيث يصعب فى هذا المقام البحث فى دراسات المؤتمر برمته؛ حيث يبلغ عددها (٦٨) دراسة قدمها أساتذة وخبراء وقيادات جامعة القاهرة وجامعات مصرية أخرى وفروعها، فإنه يكفى النظر فى عناوين دراسات المحور الأول الخاص بفلسفة التعليم الجامعى وهي: حول الملامح الأساسية لتطوير التعليم الجامعى فى مصر (د. شفيق بلبع)، فلسفة التعليم الجامعى فى عصر العولمة (د. أحمد فؤاد باشا)، أبعاد أزمة التعليم فى مصر (د. يوسف سيد محمود)، نحو رؤية معاصرة لوظائف الجامعة المصرية على ضوء تحديات المستقبل (د. محمد محمد سكران)، فلسفة التعليم الجامعى من المحلية إلى العالمية (د. فريد النجار)، إطار مقترح لفلسفة التعليم فى المرحلة الجامعية الأولى فى ضوء المتغيرات الدولية والإقليمية

والقومية (د. مصطفى محمد عز العرب)، أهمية التعليم باللغة العربية (د. عبد الله التطاوى)، فلسفة التعليم باللغة العربية وباللغات الأجنبية (د. صابر عبد المنعم محمد)، التدريس باللغات الأجنبية فى الجامعات المصرية (د. محمد السيد سليم)، تطوير الفلسفة الإسلامية (د. زينب عفيفى شاكر). إن هذه العناوين -فى حد ذاتها- تثير قضية الهوية والانتماء بتفريعاتها المختلفة، سواء ما يتصل بالوظائف والأدوار الجامعية، أو ما يتصل بطرائق ولغات التدريس، وبخاصة إشكالية العلاقة بين التدريس بالعربية والتدريس باللغات الأجنبية.

ودون الدخول فى تفاصيل هذه الدراسات يبقى السؤال: *هل انعكست مضامينها المباشرة أو غير المباشرة في توصيات المؤتمر بحيث تتضح رؤية استراتيجية تأخذ في الاعتبار هذه الأبعاد الحضارية عن وظيفة ودور الجامعة إلي جانب الأبعاد المادية* ؟

يجدر هنا وبصدد توصيات أعمال المؤتمر الذى بلغت أعداد صفحات كتابه بأجزائه الأربعة ما يزيد عن الألف ومائتى صفحة، يجدر بشأن هذه التوصيات تسجيل ما يلي:

- لم تتضمن التوصيات فى المحور الأول الخاص بفلسفة التعليم أى بند من بين بنودها الخمسة عشر يشير من قريب أو من بعيد إلى أمور تتصل بالهوية أو القيم أو الأخلاق أو الثقافة أو الخصوصية.
- التوصية عن المحور الخامس (طرق التدريس)، وفى البند السابع بمايلى "توجيه البرامج وطرق التدريس لاحتياجات المنطقة العربية وأفريقيا ودول حوض البحر المتوسط، مع وضع البرامج الخاصة بأفريقيا فى المرتبة الأولى لأهميتها خلال الفترة القادمة.
- التوصية عن المحور السادس (المعلم الجامعي)، وفى البند التاسع من بين بنوده بما يلي: "اعتبار الجامعة.... بيت خبرة....والعمل على تسويق خبرتها داخل أفريقيا والبلاد العربية ودول حوض المتوسط....
- التوصية عن المحور السابع (الإدارة والتمويل)، وفى البند الأول منه، بما يلي: "التأكيد على أن التعليم لا ينفصل عن التنمية باعتبار أنه يحقق عائدًا ومردودًا على الاقتصاد القومي، وعدم النظر إليه على أنه من قبيل الخدمات.

إن المقتطفات السابقة من الكلمات الافتتاحية، ومن محاضرات افتتاحية، ومن محاضرات المحاور تثير التساؤلات التالية:

١. هل دور الجامعة أضحى فقط دورًا استثماريًا اقتصاديًا، لتحقيق عائد ومردود اقتصادى فقط، لمواجهة متطلبات التنمية واحتياجات السوق وتحديات العولمة الاقتصادية والمالية والتكنولوجية؟ وأين أدوار الجامعة الحضارية والفكرية؟ وهل هذه الأدوار لتحصين الذات الوطنية والقومية، أم لخلق ودعم الاتجاهات الإنسانية العولمية؟ وكيف يمكن الجمع بين الاثنين ؟

٢. هل تحديات عصر العولمة تقتصر على فجوة المعلومات والتكنولوجيا وكيفية عبورها بأساليب وتقنيات حديثة لتطوير مقررات ومنظومات التعليم فقط؟ أليس لهذه التحديات أبعاد أخرى لا تقل خطورة؟ أين التحديات الداخلية؟

٣. هل استشراف الرؤية المستقبلية للجامعة يكون بالاعتماد على الخبرات الأجنبية والخبرات والوثائق العالمية فقط؟ فهل تعكس هذه الخبرات خصائص وسمات أوضاع جامعاتنا ومتطلبات مجتمعاتنا ونظمنا المادية منها وغير المادية؟ إذن ما حدود العلاقة الرشيدة بين الخبرة الخارجية والداخلية؟

٤. هل النص على أهداف وغايات ومبادئ الهوية والخصوصية كافٍ فى حد ذاته، ولا يحتاج مثل غيره من الأهداف والغايات والمبادئ (المتصلة بمنظومة التعليم) إلى سياساتٍ وبرامجَ محددةٍ لخدمتها وتدعيمها؟.

٥. هل يكفى أن يظل الاهتمام بالأبعاد الثقافية الحضارية حبيس نطاق مقاومة التطرف الفكرى والدينى وأطروحات صراع الثقافات؟.

وأخيرًا هل يمكن ألا تتضمن توصيات هذا المؤتمر ولو القدر اليسير من الإشارة إلى مشروع حضارى لتطوير التعليم؟

٢. وبالنظر فى مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم والتى ناقشها المؤتمر القومي ٢٠٠٠ نلاحظ ما يلي:

١. من بين مواطن الضعف المذكورة فى منظومة التعليم تأتى فى المقدمة "عدم وجود فلسفة عامة أو استراتيجية مستقبلية محددة لمنظومة التعليم العالي، غياب الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالى فى مستقبل التنمية واستثمار الموارد القومية، تراجع دور القيم الجامعية والمعايير الأخلاقية، من حيث تأثيرها على أداء أعضاء هيئة التدريس بوجه خاص، ومن حيث التأصيل لها والتأكيد عليها

فى المنظومة التعليمية بوجه عام.

٢. أكد المشروع فى مقدمته على دعائم أربع للتعلم: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم لتنمية العمل المشترك مع الآخرين، التعلم لتنمية الذات وإثراء الشخصية الإنسـانية. كما حدد الوظائف الأساسية للتعليم العالى في: إعداد الطلاب للتعليم وتنمية قدراتهم، إعداد خريجين فى مجالات التخصص المختلفة، إتاحة التعلـيم للجميـع، التفاعـل والعمل المشترك مع المؤسسات المختلفة فى المجتمع، مواكبة المتغيـرات العالميـة وتنمية صيغ التعاون الدولي.

٣. من بين المحددات المذكورة للإطار الإسـتراتيجى للتطـوير يـأتى فـى المقدمـة المحوران التاليان:

- الالتزام بتقدير الظروف والمعطيات المحلية، والتأكيد على الخصوصية الثقافيـة المصرية، مع تعميق القيم والأصالة القومية فى منظومة التعليم.
- التوافق مع عالمية التعليم، وإقامة التوازن بين متطلبات المحليـة وضـرورات التعايش مع المتغيرات العالمية:فهمًا ووعيًا واستيعابًا وانتقاء وإفادة.

٤. من بين الأهداف الاستراتيجية للتطوير يذكر المشروع الهدف التالى (الثالـث بـين ستة أهداف): تعظيم دور مؤسسات التعليم العالى كمركز تعلـيم وتثقيـف وتنـوير لمصر والعالم العربى والإفريقى والإسلامي. وتوسيع نطاق مشاركتها فى الفعاليات الدولية، مع تأكيد الهوية المصرية والحفاظ على الانتماء القومي.

٥. بالرغم من التأكيدات السابقة على هذه الموازنة بين العالمى والخاص والحضـاري، فعند النظر فى المشروعات المقترحة للتطوير ماذا نجد؟ نجد فى المشروع الخـامس لتطوير برامج ومناهج التدريس أنه قد تم تحديد غرض المشروع فى الآتي: مواكبة أهداف خطط التنمية الشاملة للدولة، مسايرة التقدم التكنولوجى والتـراكم المعرفـي، إيجاد رؤى جديدة لمحتويات المناهج تتوافر فيهـا مقومـات التحـديث والتفاعـل والارتباط مع متطلبات سوق العمل ومواقع الإنتاج والخـدمات (أيـن مـا يتّصـل بالهوية؟).

وفى المشروع العشرين: التنمية الثقافية والفنية والرياضية والرعاية الاجتماعية للطلاب، تم ذكر مايلى كغرض من أغراض المشروع: تعميق المشـاعر الوطنيـة والتمسـك بـالقيم

والأخلاق السوية، تعظيم مشاعر الولاء والانتماء للجامعة والمجتمع... ومن متطلبات تنفيذ هذه الأغراض تم الإشارة إلى: الاهتمام بالثقافة العامة للطلاب، ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الطلاب عن طريق التأسى بالنماذج السلوكية التى تقدمها القدوة المتمثلة فى عضو هيئة التدريس ،وأيضًا ترسيخ المفاهيم الأخلاقية لممارسة المهنة المناسبة.

بعبارة أخرى، من بين (٢٥) مشروعاً مقترحاً للتطوير لم يتم التطرق -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- لقضية الهوية ومترادفاتها أو نظائرها المتصلة بمشروع حضارى للتطوير، إلا فى المواضع المحدودة السابق الإشارة إليها. ناهيك عن عدم اقتران النص على المبادئ باقتراح آليات التنفيذ المحددة، مثلما يتحقق مع الجوانب الأخرى للتطوير، الخاصة بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، أو نظام الجودة..إلخ.

٣. وبالنظر إلى وثيقة: "منظومة التعليم والبحث العلمى فى مصر المستقبل" التى أعدها د. عمرو عزت سلامة:

والتى تمثل منطلقًا من منطلقات النقاش الدائر الآن عن تطوير التعليم (كما حدث مثلاً عقب محاضرة سيادته فى جامعة القاهرة ١٩ فى سبتمبر ٢٠٠٤، وفى حلقة النقاش التى نظمها نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة القاهرة فى ٤ يناير ٢٠٠٥)، نجد تحت عنوان **"الرؤية والرسالة"** (وهو أول عنوان فى الوثيقة) أن الرؤية والأهداف تدور حول أربعة عناصر: المعرفة، التميز، والمنافسة القاطرة للتنمية، الابتكار والإبداع.

وفى حين يشير البندان الأول والثالث للغاية،فإن البندين الثانى والرابع يشيران إلى الوسيلة. ونلحظ أن تفريعات كل من الغاية والوسيلة تقتصر على الجوانب الإجرائية العملية دون أى تطرق لأبعاد حضارية، وهو الأمر الذى يحدد طرح نفس التساؤلات السابقة طرحها،عن موضع هذه الأبعاد من فلسفة التعليم العالى فى مصر ومن الرؤية الاستراتيجية لتطويره.

بعبارة موجزة، بالرغم من أن الرؤية التى انطلقت منها وثيقة المؤتمر القومى (٢٠٠٠) قد عكست فى أكثر من موضع منها وعيًا واهتمامًا بخصوصية المشكلات والأهداف، إلا أن المبادئ لم تترجم إلى مشروعات،كما أن مفردات التميز والمنافسة والجودة والعائد والاستثمار الاقتصادى فى الخطابات السائدة قد تجاوزت وتعدت ما يتصل بالوجه الثانى للعملة؛ أى مفردات تتصل بالذات الحضارية مثل اللغة العربية والموروث الحضارى والقيم الأخلاقية.

وهنا يبرز السؤالان التاليان:

1. **ما هو نطاق الهوية: هل هو الوطنى أم القومى أم العالمي؟ هل المقصود الهوية المصرية، أم العربية، أم هوية الإنسانية العالمية؟**
2. هل النص صراحة –من عدمه– على هذه المصطلحات أو المفاهيم فى الوثائق المختلفة المتصلة بتطوير التعليم الجامعى فى مصر، يعد معيارًا كافيًا للحكم على درجة الاهتمام من عدمه بهذه القضية، أو على درجة الوعى بها من عدمه؟ أم أن الواقع وأفعاله أى تحويل المقولات عن أهداف وسبل ودعائم تطوير، إلى سياسات فاعلة هو المحك والمعيار الحقيقى لتشكيل الهوية وتدعيمها –على الأقل على الصعيد الوطني– كنواة ومنطلق نحو الصعيد العربى وبدون انفصال عنه؟

بعبارة أخرى قد يتساءل البعض:هل مع تزايد المشاكل والتحديات التى تواجهها الجامعات المصرية، وهى فى جلها مشاكل مادية خطيرة ناجمة عن تزايد أعداد الطلبة، وضآلة الموارد المتوافرة، وخطورة المرحلة الانتقالية، هل مع هذا التزايد يصبح هناك محل للحديث عن الهوية والانتماء، وجميعها أمور معنوية قيمية، لم تعد تقدر على الاستجابة للتحديات المادية المتراكمة؛ ومن ثم أليس التمسك بها أمرًا من أمور الحماس والانفعال؟ وفى المقابل لا يمكن أن نطرح سؤالاً مضادًا؛وهو كيف يمكن أن نجعل من دعم وتنمية الهوية سبيلاً من سبل علاج المشاكل المادية؟ إنها جميعًا تساؤلات تنبع من قلب الجدال بين اتجاهين رئيسيين، تنقسم بينهما كل الجدالات المعاصرة فى دائرتنا العربية، ألا وهما:الاتجاه البراجمتى – الذرائعى الشديد الواقعية، والاتجاه القيمى المعيارى الذى يرفض إسقاط متطلبات المرجعية والثوابت لصالح المتغيرات المتوالية؛ومن ثم يرفض الاعتراف أن اعتبارات الخصوصية والاعتزاز القومى يجب أن تفسح الطريق تمامًا لاعتبارات المصلحة البراجمتية واحتياجات السوق والجودة والمنافسة العالمية بدون ضوابط، على أساس أنه بالرغم من أهمية وحيوية تلك الأخيرة، إلا أنه يجب أن يتوافر الإطار القيمى الذى يمثل الروح للجسد.

هذا، ولقد أعطت فعاليات ومؤتمرات أخرى –فى جامعة القاهرة على سبيل المثال– اهتمامًا لهذه الأبعاد القيمية الحضارية، ولو من مداخل متنوعة.

فمن ناحية وفى ندوة عقدها نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة القاهرة فى فبراير

٢٠٠٠، عن مناهج الدراسة فى الجامعات المصرية، وإلى جانب الاهتمـام بأبعـاد منظومـة التعليم التى اهتمت بها المؤتمرات السابق الإشارة إليها، فلقد تميزت توصـيات هـذه النـدوة بإعطاء مساحة أساسية لأمرين؛وهما:

- القيام بإعداد دورات دراسية لشباب الجامعة من المعيدين والمدرسين المساعدين فـى اللغة العربية على غرار دورة التويفيل؛ إذ لا يليق بأستاذ الجامعة ألا يعـرف لغتـه الأم، ولا يعرف كيف يوظف قواعدها، حتى نتخلص من ظاهرة تفشى اللغة العامية فى المحاضرات،وحتى تخلوا الكتب الجامعية من الأخطاء المتفشية بها.
- محاولة علاج ظاهرة التطرف الفكرى عند بعض الشـباب خـلال مـنهج دراسـى (للثقافة الدينية)، كمتطلب جامعى يدرس خلاله الطالـب المسـلم أصـول العقيـدة الصحيحة وقضاياها من الكتاب والسُّنة بروح التسامح الدينى الذى يدعو إليه القـرآن الكريم والسُّنة النبوية.

ولا بأس أن يدرس الطالب المسيحى ما يخصه من أصول المسيحية التى يتولى تدريسها فريق من إخواننا المسيحيين،وأن تكون هذه المادة شرطاً فى الحصول على المؤهل الجامعي، ولا تحتسب درجاتها ضمن المعدل التراكمى العام للطالب، بحيث لا تـؤثر علـى مجمـوع الطالب صعودًا أو هبوطًا.

هذا، وكما تضمنت دراسات الندوة فى مجموعها إشارة إلى دوافـع الاهتمـام بتطـوير التعليم الجامعى مثل دافع إعادة بناء الإنسان المصري، وإلى أسس بناء المنهج مثـل الحفـاظ على الثقافة القومية والوطنية، إلا أن إحدى هذه الدراسات قد ركزت بصـفة خاصـة علـى أهمية مقرر الثقافة الدينية وخصائصه وسماته؛ وهى دراسة د. محمد شامة "**الثقافة الدينيـة حماية للفرد وأمن للمجتمع**"، ولقد ركزت الدراسة على البعد الثقافى فى عملية التعليم مقروناً بإشارة إلى الهوية.

فهو يرى أن الأسلوب الأمثل للحفاظ على هويتنا وثقافتنا –وتنمية هذه الثقافة– هو تسليح الشباب ضد كل ما هو سلبى وضار فى الثقافات الواردة، وتدريسه على النحو الـذى يؤهلـه لفهمها فهمًا عميقًا ومواجهتها بمنهج علمى سليم. ولتحقيق هذا الهدف يرى د. شامة أن عملية تطوير المنهج متعددة الجوانب: دينية، اجتماعية، تربوية.

ومن هنا يبرز اهتمامه باقتراح منهج الثقافة الدينية وليس الثقافة الإسلامية؛ ليندرج تحتـه

كل الدارسين على اختلاف أديانهم وعقائدهم، "فالثقافة الدينية- أيًا كان الدين وعلى أى وضع كانت العقيدة- جزء أساسى من بناء الهوية الثقافية، بل فى الجانب الأهم فى تكوين شخصية الطالب دينيًا؛ بحيث يكون قادرًا على التعامل مع الآخر".

ويبرر د. شامة الاهتمام بالثقافة الدينية لارتباطها بهوية الأمة؛ "لأن هوية الأمة تقوم على ثقافتها، ووجودها يرتكز على دينها وعقيدتها.... فكلما حافظ الأفراد على ثقافتهم وحَمَوها من الذوبان، برزت هويتهم وثبتت أقدامهم....كذلك الأمر فيما يتعلق بدينها وعقيدتها، فالدين أساس الوجود ومرتكز الحياة، فلا توجد أمة بدون دين.....وخير دليل على أهمية تدريس مادة الثقافة الإسلامية فى الجامعات الإسلامية ما نراه اليوم من شعور الشباب بأنهم ضائعون، لا يعرفون لهم هوية يرتكزون عليها، ولا يشعرون بكيان يجمعهم فى نسق واحد، فهم مشتتون بين الثقافات المختلفة.... فعيونهم على الهجرة إلى خارج الوطن.... تاركين أوطانهم خالية من عقول.... فمعظم الشباب.... يحيا فى وطنه غريبًا؛لأنه لم يتلقَّ من الثقافة الدينية ما يُشعره بهويته.... ولم يتعلم من القيم والمبادئ الدينية ما يحميه من الحيرة.... تدعوه تيارات ثقافية متعددة الألوان إلى التخلى عن هويته وثقافته.... ولكثرة هذه النماذج المعروضة عليه، وعدم حمايته بالثقافة الدينية.... فقد صاغ بنفسه نموذجًا لحياته لا يعرف له هوية.... لن يخرج شبابنا من حالة الضياع.... إلا إذا أدرك هويته عن طريق دراسة مادة الثقافة الدينية فى المرحلة الجامعية". ويوضح د. شامة شروط وضع المنهج الدراسى للثقافة الدينية.

ومن ناحية أخرى: وفى مؤتمر **"شباب الجامعات وتحديات المستقبل"** ضمن فعاليات احتفالية عيد العلم فى جامعة القاهرة (٢١- ٢٣/١٢/٢٠٠٢)، كان عنوان المحور الثانى من أعماله هو **"الإعداد الفكرى للشباب"**، مسبوقًا بمحور الإعداد التعليمى والعلمي، ثم متبوعًا بمحور الإعداد لسوق العمل، ثم محور إعداد الشباب لمجتمع المعلومات.

ويعكس هذا الترتيب للمحاور اهتمامًا بالإعداد الفكري. والمقصود به -وفق أعمال المؤتمر- الإعداد الثقافى والتربوى للشباب؛ فيشمل التثقيف السياسى ودوره فى خلق المواطن الصالح، والتثقيف الدينى ودوره فى الفهم الصحيح للدين، والتثقيف العلمى والاجتماعى ودور الإعلام.

وحيث لم تتوافر أعمال هذا المحور من المؤتمر، فيمكن الرجوع إلى **افتتاحية العدد**

الثالث من مجلة الجامعة والمجتمع،والتى كتبها أ.د/ أحمد فؤاد باشا -نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة (حينئذ) تحت عنوان **"دور الجامعة فى تأصيل قيم التقدم"**.

ويقدم د. أحمد فؤاد باشا فى هذا المقال الوجيز رؤية ثاقبة عن العلاقة بين النسق الفكرى والقيمى وبين النسق العلمي؛ أى عن العلاقة بين القيم والدين والعلم؛ وهى العلاقة التى تقع فى صميم جوهر الحديث عن موضع الهوية من التعليم الجامعي:فكرًا وواقعًا؛ ومن ثم موقعها من التنمية الشاملة المرجّوة، والتى يجب أن تستلهمها فلسفة رشيدة ومتوازنة للتعليم. وهى الفلسفة التى تنطلق من أن الوعى بالذات– بصورة متوازنة– هو أساس الفعل الحضارى المثمر. ولعل المقتطفات المتتالية تستطيع شرح هذه الرؤية الثاقبة:

"....ويؤكد علماء التربية وجود علاقة وثيقة بين تنمية الإنسان حضاريًا، وبين انتمائه فكريًا وعقائديًا، إن المجتمع القادر على تحقيق التوافق والانسجام بين حركة الحياة الواقعية وبين النسق الفكرى الموجِّه لهذه الحركة، هو القادر– فى ذات الوقت– على احتضان الفكرة الصائبة واستثمارها حضاريًا بما يحقق الخير والتقدم، سواء كانت هذه الفكرة علمية أو تقنية أو اجتماعية أو اقتصادية أو غير ذلك مما يتعلق بمجالات النشاط الإنساني". "....وإلى جانب منهج النظر "أو التفكير" السليم فى منظومة قيم التقدم،تأتى قيمة "الهدف الأسمى" لمعرفة الحق والحقيقة فى أعماق النفس الإنسانية وفى آفاق الوجود، *بين الذات والموضوع، أو بين عالم الأفكار وعالم الأشياء*، ففى غياب الهدف الأسمى يتجمد عالم الأفكار وعالم الأشياء، ويفقد كل منهما فاعليته الحضارية فى الإفادة من الملكات التى منحها الله تعالى للإنسان، والثروات التى سخرها الله -تعالى- لخدمته ومنفعته فى هذا الكون، وعندما تختل العلاقة بين الأفكار والأشياء، أو بين الذات والموضوع، أو بين الإنسان والكون، فإن هذه العلاقة لا تثمر مردودًا حضاريًا فاعلاً يحقق ارتقاء الإنسان فكريًا وعلميًا....". "ويمكن للثقافة فى أمتنا العربية والإسلامية أن تقدم ما هو أكثر من مجموع عناصرها المادية والفكرية لبناء المجتمع المتوازن، فإذا تحقق ذلك للشباب وجدناه يتجه بحمية وحماس إلى الابتكار والإنتاج بعزيمة وإيمان؛ لثقته فى قدرة هذا المجتمع على احتضان الأفكار الصائبة واستثمارها حضاريًا....".

ومن ناحية ثالثة: لقد أفردت بعض مؤتمرات دولية نظمتها جامعات مصرية محورًا خاصًا بين محاور أعمالها، يتصل بالجامعة والهوية الثقافية **(مؤتمر جامعة الأزهر حول**

التوجهات التنموية فى تطوير التعليم الجامعى العربي، فى يونيه ٢٠٠٤)، أو يتصـل مـثلاً بتعليم القيم فى الجامعات (المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر (العربى الثالـث): **التعلـيم الجامعى العربي: آفاق الإصلاح والتطوير**، ديسمبر ٢٠٠٤).

كما أولت أقسام علمية -مثل قسم العلوم السياسية فى كلية الاقتصاد والعلـوم السياسـية، وفى مؤتمرين علميين:"**تقويم محتوى المقررات الدراسية**" ٢٠٠٠، و"**نمـاذج عالميـة فـى تدريس العلوم السياسية** (٢٠٠١)- أولت الأهمية لإشكالية هوية أقسام العلـوم الاجتماعيـة والإنسانية فى عالم، وإن تساقطت حدوده الإقليمية كما تساقطت الحدود بـين العلـوم، إلا أن الحدود بين الخصوصية والعالمية مازالت قائمة وتثير جدلاً شائكًا. ومن أبرز القضـايا التـى ثارت قضية شُعب التدريس باللغة الأجنبية فى كليات الحقوق والتجارة والاقتصاد.

٤. **وبالنظر فى مجموعة التقارير السنوية الصادرة عن المجلس القـومى للتعلـيم والبحث العلمى والتكنولوجيا**، وذلك فى الفترة من (١٩٩٤- ٢٠٠٢)، ماذا نجد بشأن فلسفة التعليم والرؤية عن تطويره؛باعتبار أن هـذا المجلـس يضـم صـفوة العلمـاء والمفكرين وأصحاب الخبرة السياسية والتنفيذية فى هذا المجال؟

عند الحديث عن فلسفة التعليم الجامعى العالمى وغاياته واستراتيجيته وسياساته، تغلبـت فى هذه التقارير الغايات المتصلة بأمور عملية، لا يمكن إنكار أهميتها وحيويتهـا مـن أجـل تطوير التعليم الجامعي، ولكنها جاءت على حساب غايات أخرى -معنويـة قيميـة- وعلـى رأسها بالطبع تلك المتصلة بالهوية. ولقد تفاوتت التقارير من حيث الـوزن المعطَـى لهـذه الغايات المعنوية.

فنجد تقرير الدورة الثانية والعشرين (١٩٩٤- ١٩٩٥)، يعتبر التعليم خدمـة اجتماعيـة أساسية، واستثماراً تنموياً اقتصادياً (ص ٣٧)، وأنه يهدف -ضمن أهداف أخرى- إلى بـذل العون والإرشاد للمواطنين للمحافظة على القيم، وصيانة الذاتية الثقافية والتراثية والحضـارية للمجتمع، ومن بين السياسات المقترحة لتحقيق هذا الهدف وغيره لم يأت التقرير علـى ذكـر أى سياسات تتصل بالهوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ولكن عاد هذا التقريـر وأفـرد جزئية خاصة تحت عنوان "**دور الجامعة فى ترسيخ القيم الدينية والأخلاقيـة**" (كمـا نـرى لاحقًا).

وفى توصيات تقرير الدورة الثالثة والعشرين (١٩٩٥-١٩٩٦)، وفيما يتصـل بأسـس

إعادة هياكل التعليم الجامعى والعالي، ومن بين عشرات البنود جاء فى (ص ١٣٧) فى بند واحد مايلي: "أن يزود الخريجون بثقافة دينية واعية تعمل على ترسيخ القيم الروحية والأخلاقية فى نفوسهم؛ على اعتبار أنها مؤثرة على حسن الأداء وإتقانه وعلى زيادة الإنتاجية وتعظيم المخرجات.

وفيما يتعلق بالغايات والأهداف الكبرى، نصَّ التقرير (ص ١٤٧) فى البند الأخير من بنود أربعة على ترسيخ القيم والمبادئ والأخلاقية والدينية والإنسانية التى تسهم فى تكوين المواطن الصالح وتحقيق أمانى الوطن، وفيما يتصل بالمعايير المنظمة للسياسات الجامعية نصَّ (ص ١٤٧) على "الجرعة الاجتماعية والثقافية التى يزود بها الدارس والباحث، ومدى تعرفه على أصولها، ومدى انتمائه إلى مجتمعه وتراثه الوطني، ومدى تمسكه بالقيم الرفيعة والمبادئ...".

أما تقرير الدورة الرابعة والعشرين (١٩٩٦ – ١٩٩٧)، فلقد نصَّ فى فقرة واحدة بين العديد من الفقرات التى تناولت سمات خريج الغد وقدرته،على مايلى (ص٩٨) "الاتصال والتعامل مع المجتمع بقيمه ومفاهيمه وطموحاته وتراثه..."، "الإنسان الحر الذى يعيش فى مجتمع ديمقراطى يحترم كرامة الإنسان، المؤمن بالعلم كوسيلة لحل مشاكله، هو إنسان الغد المطلوب".

وعلى العكس فإن تقرير الدورة الخامسة والعشرين جاء ثريًا بما يتصل بالبعد الثقافى والإنسانى (كما سنرى لاحقًا).

وفى تركيزه على مفهوم الجودة الكلية فى التعليم العالي، لم يولِ تقرير الدورة السابعة والعشرين (١٩٩٩–٢٠٠٠) الاهتمام للأبعاد المعنوية (غير المقيسة) فى الجودة، قدر اهتمامه بالأبعاد المادية المقيسة. والأبعاد غير المقيسة فى مخرجات العملية هى الأبعاد المعرفية، الاجتماعية، الأخلاقية، الشخصية.

ويعود تقرير الدورة الثامنة والعشرين (٢٠٠٠–٢٠٠١)، فيتوقف فى فقرة جامعة شاملة من بين فقرات أهداف التعليم الجامعى عند موضوع الحصانة الوطنية الثقافية؛ باعتبارها إحدى مستلزمات تحقيق فعالية الطلاب. ويذكر فى هذا الصدد مايلي: "الحصانة الوطنية الثقافية: ذلك أن عالم المستقبل يقوم بالدرجة الأولى على كسر الحدود بين مختلف الثقافات، والتدفق المعرفى بين مختلف الدول، فإن هذا الأمر يتطلب حقن الطلاب بأمصال واقية،

تضمن لهم التعامل مع الثقافة العالمية بمنهجية نقدية تستطيع الانتقاء والاختيار، ولـــن يتـــأتى هذا إلا بتعزيز الهوية الوطنية والذاتية الثقافية؛ عن طريق تعزيـــز اللغـــة القوميـــة والعقيـــدة الدينية والثقافة التاريخية الوطنية".

وعدا السمات والملامح السابق تحديدها -كما أفصحت عنها التقارير التســـعة- فيجـــدر ملاحظة أن القدر المذكور -عن الهوية- يكون مجردًا ومعزولاً عن بقية الأبعاد؛سواء علـــى مستويات الفلسفة، والاستراتيجية، أو على مستوى السياسات والإجـــراءات الـــلازم اتباعهـــا لتطوير العملية التعليمية. حيث لا تبين الرؤية التي تطرحها التقارير كيفيـــة تفعيـــل الأمـــور المتصلة بالهوية والانتماء؛ لتصبح مدخلاً أساسيًا من مداخل التـــأثير علـــى عمليـــة التغييـــر المرتقبة، من ناحية، وكيفية تحقيق عملية التغيير فى إجراءات التعليم وسياساته تجديدًا ثقافيـــا ومعرفيًا، وليس مجرد الاستجابة لاحتياجات سوق العمل والالتزام بمعايير الجودة من ناحيـــة أخرى. بعبارة أخرى يتم النظر للهوية أو البعد الثقافى أو البعد القيمى باعتباره منطقة حركة، وليس مدخلاً فى مناطق حركة أخرى خاصة بالسياسات التعليمية. وباستثناء التقـــارير كلهـــا، فإن تقرير الدورة الثانية والعشرين (١٩٩٤-١٩٩٥) اخـــتص الموضـــوع بجزئيـــة مســـتقلة (ص ٥٥ – ٥٧) جاءت تحت عنوان "**دور الجامعات فى ترسيخ القيم الدينية والأخلاقيـــة**"، وهذا يعنى أن التقرير قد اتخذ لقضية الهوية مدخلاً دينيًا أخلاقيًا.

ويبدأ التقرير بإرجاع القصور الذى يشوب تطبيق خطط التنمية إلى "....ضعف الجديـــة وفقدان الشعور بالمسئولية، وأحيانًا اللا مبالاة وعدم الاكتراث، وإذا كان الأمر كذلك -وهـــو كذلك بالفعل- فإن الأمر يتطلب بإلحاح الالتفاف إلى التربية الدينية والأخلاقيـــة والوجدانيـــة؛ وهى الجوانب المهملة أو التى لم تحظَ بالعناية اللازمة- حتى يمكن لنـــا أن نخـــدم الأجيـــال الحالية، ونعد أجيالاً جديدة من المواطنين تكون قادرة على تحمل مسئولياتها فى بناء وســـيادة هذا المجتمع والنهوض به. وهذا الأمر يقتضى الاهتمام بترسيخ القيم التى توصل كل المعانى النبيلة فى نفوس الأفراد والجماعات.

وقدم التقرير تصورًا للإطار العام للخطة المطلوبة يتمثل فى النقاط التالية:

١. ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية فى المرحلة الجامعية، يعتمد اعتمـــادًا كبيـــرًا علـــى الجهود التى تمت قبل ذلك فى مراحل التعليم قبل الجامعة، وعلى الدور المؤثر الذى تقوم به كل من الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع.

٢. ضرورة إعادة النظر فى مناهج التربية الدينية فى مراحل التعليم العام.
٣. ينبغى أن تقوم وسائل الإعلام المختلفة بحملة قومية للتوعية الدينية والأخلاقية لتوعية الجماهير وإقناعهم بضرورة التمسك بالقيم الدينية والأخلاقية، من أجل الارتفاع بمستوى الأمة فى جميع المجالات.
٤. ضرورة الارتفاع بمستوى الدعوة والدعاة؛ فجماهير الأمة تتلقى ثقافتها الدينية العامة من الدعاة.
٥. ضرورة تدريس مقّرر لطلاب الجامعات المصرية فى الثقافة الدينية والسلوك الأخلاقي، يبرز الدور الحضارى للدين، ويركز على أهمية دور القيم الدينية والأخلاقية فى سلوكيات الناس وإحساسهم بالمسئولية ويقظة الضمير، والجدية فى تحمل المهام، فلا يترك طلاب الجامعات نهبًا لشتى الصراعات والانحرافات، أو فريسة للجماعات المتطرفة دون توعية دينية سليمة تحميهم من الوقوع فى يد مثل هذه الجماعات من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون هذه التوعية عاملاً مهمًا فى تقوية إرادتهم وتحفيزهم من أجل العمل على خير بلادهم، وتشعرهم بمسئولياتهم *فى هذا الصدد مع الطلاب*. وبذلك نسد منافذ الانحراف الفكرى والدينى لدى الشباب.
٦. رعاية الشباب فى المرحلة الجامعية، والعمل على حل ما يعانيه الشباب من مشكلات اجتماعية أو مادية أو علمية؛ حتى يشعر بأنه محل الرعاية والاهتمام من الجميع، وبذلك نغرس فى نفسه قيمة الانتماء لهذا الوطن والعمل من أجل خيره وتقدمه، ويشارك فى ذلك نخبة من رجال الدين والتربية لترسيخ القيم الدينية والأخلاقية.

ومرة أخرى، يمكن أن نلاحظ من قراءة هذا النص أن الرؤية المطروحة تجتزئ موضوع القيم من إطارها الواسع المتصل بتفاعلات العملية التعليمية وتفعيلها؛ حيث يتضح كون القيم مسارًا موازيًا لا يتقاطع مع العملية التعليمية ولا يصب فيها ولا يأخذ منها ولا يعطى لها. بحيث يظل معنى الأخلاق والدين محصورًا فى دائرة ضيقة قاصرة على السلوك الفردى والشخصى للطالب الجامعي، ولا يمتد نطاق تفعيلها إلى الأنساق المعرفية والفكرية التى يمكن أن تقدمها النظم التعليمية، أو التى يمكن أن تخدم النظم التعليمية فى مناطق أكثر التصاقًا، ناهيك بالطبع عن أن مفهوم الهوية هو أكثر اتساعًا من مفهوم القيم.

ومن ناحية أخرى، فإن تقرير الدورة الخامسة والعشرين قد أفـرد- بـدوره -جزئيـة خاصة ومنفصلة، ولكن تحت عنوان "**البعد الثقافى والإنسـانى وإعـداد طـلاب الجامعـات والمعاهد العليا**" (ص ١٦٧). وعدا النظر فى ما يتصل بمفهوم البعد الثقافى والإنسانى ومدى قربه أو ابتعاده عن مفهوم الهوية الوطنية أو القومية ومقتضياتها وتـداعياتها، فـإن منطلـق التقرير يؤكد علي البعد البشرى فى التنمية وعلى البعد الثقافى الإنسانى فى هذه التنميـة، إن كان يقتصر على النطاق الوطنى للثقافة، إلا أنه يقدم مفهوم البعد الثقافى ودوره والدوافع إليـه على النحو الذى يحقق درجة أكبر من الترابط والتكامل مع الأبعـاد الأخـرى فـى العمليـة التعليمية. فيحدد التقرير دور الثقافة كالآتي: (ص ١٦٨)

"ومما لا شك فيه أن للثقافة دورًا هامًا فى تشكيل شخصية الفرد وتنمية ذاتيتـه، حيـث تسهم فى صقل شخصيته، وصياغة سلوكه وعاداته، وتدعيم مبدأ التسامح الفكرى لديه. هـذا بالإضافة إلى تحقيق مزيد من ارتباطه بالمجتمع الذى يعيش فيه، بل وبالعالم كله".

والمقصود بالبعد الثقافى فى هذا التقرير هو: (ص١٧٠-١٧١).إتاحة الفـرص لطـلاب الجامعات والمعاهد العليا -من خلال آليات وأساليب ووسـائل معينـة- للتـزود بالمعـارف والاكتشافات والاختراعات، بطريقة تمكنهم من توظيفها فى حياتهم بما يعود علـيهم وعلـى مجتمعهم بالنفع. هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرص أمامهم لممارسة القيم الدينيـة والاجتماعيـة والسلوكية والوطنية والأخلاقية وغيرها.

ونستطيع القول بأن الإعداد الثقافى والإنسانى لطلاب الجامعات والمعاهد العليا، يهـدف إلى تكوين المواطن المستنير الذى تتوافر لديه الحساسية للتغيرات التى تحدث حوله، بحيـث يتحول إلى مواطن مثقف يتجاوز حدود المواطن المتعلم" (ص ١٧١-١٧٢).

ووفق التقرير يتطلب تعميق مفهوم البعد الثقافى التأكيد على عدة ركائز أساسية مهمـة، من بينها: الاهتمام باللغة القومية، والفكر الدينى السليم -دون تهويـل أو تهـوين، والاهتمـام بتاريخ مصر والعالم العربي، واكتساب اتجاهات إيجابية نحـو القـيم الاجتماعيـة السـامية كالمواطنة، والانتماء والولاء، واحترام قيمة العمل، واحترام الملكية العامـة، والتعامـل مـع التحدى الحضارى الذى نواجهه فى وطننا العربي، بالإضافة إلى الاهتمام بتوجيـه وتعـديل سلوكيات الطلاب.

والجوانب الثقافية التى يدعو التقرير للاهتمام بها هي: الثقافة الدينية، الثقافـة اللغويـة،

الثقافة النفسية، الثقافة التنموية، الثقافة البيئية والإنمائية، الثقافة الصحية، الثقافة السكانية والأسرية، الثقافة السياسية، الثقافة العلمية، ثقافة الاتصال، الثقافة الفنية والجمالية.

خلاصة القول: إن الطرح السابق عن فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية، إنما لا يغطى كل أبعاد هذا المجال، ولكنه ركز بدرجة أساسية على البعد الذى يثير إشكالية العلاقة بين المادى والقيمى على مستويات عدة أما الأبعاد الأخرى، مثل تلك المتصلة بالعلاقة مع الخارج، والعلاقة بين الدولة/والمجتمع/ والفرد فيما يتصل بالحقوق والواجبات فى نطاق منظومة التعليم وعملياتها وغيرها.. فسيتم استدعاؤها في المحاور التالية من الدراسة.

وفيما يتصل بهذا البعد عن العلاقة بين القيمى والمادى فى فلسفة التعليم، يتضح لنا من الطرح السابق مجموعة من الثنائيات فى الأولويات عن وظيفة ودور وأهداف التعليم الجيد ومحدداته، وهى تتلخص كالآتي:

مدخل فى التنمية الشاملة، *ووسيلة* مخرج من مخرجات التنمية، دور تنموى اقتصادي/ دور فى الحراك الاجتماعي، ومساحة للتنشئة على المواطنة، هدف معرفى (انتاجًا ونشرًا وتوظيفًا)/ هدف إنتاجي، وظيفة خدمية/ وظيفة مجتمعية، إعداد المواطن القادر على خدمة الأمة وحمايتها/ إعداد المتخصص والمنتج البشرى ذى العائد الاقتصادي، وظيفة خدمية/ وظيفة إنتاجية ذات عائد اقتصادي، متطلبات واحتياجات سوق العمل/ احتياجات العقل والمعرفة وبناء الأمة بالمعنى الشامل، متطلبات مادية للتطوير/ متطلبات معنوية قيمية أخلاقية، مواجهة تحديات التنمية الاقتصادية/ مواجهة تحديات العمران الحضاري.

ويجدر الإشارة إلى أن هذه الثنائيات التى تفصح عنها خطابات وثائق التطوير، إنما تشير إلى أن رؤى التطوير إنما تواجه مشكلة استراتيجية؛ وهى عدم الاتفاق على فلسفة للتعليم.

ومن ثم، فإن صياغة سياسات التطوير، وسياسات التعليم ذاته -ووفق محددات عملية التطوير القائمة وخصوصيه التجربة ذاتها- لابد وأن تنطلق من رؤية يجب أن تحدد اختياراتها بين مكونات هذه الثنائيات. ومما لا شك فيه أن نمط الاختيار هو الذى يحدد نمط الخبرة ومآل مخرجاتها،كما أن هذا الاختيار وتحديد الأولويات لابد أن ينهى ظاهرة الثنائيات تلك. ومن الواضح -حتى الآن- أن استمرار هذه الثنائيات من أوضح الأدلة على عدم وجود فلسفة محددة لتطوير التعليم العالى فى مصر. ولكن لماذا؟ وما مخاطر هذا الوضع؟ هذه الأسئلة تقودنا إلى المحاور التالية من الدراسة.

ثانياً – قضية دوافع التطوير وتحدياته: إشكاليات العلاقة بين الداخلى والخارجى (لماذا؟):

حددت الخطة القومية لتطوير التعليم العالى (٢٠٠٠م) تسعة وعشرين من مواطن الضعف فى منظومة التعليم العالي، وهى ليست من مواطن الضعف –وفق تعبير الخطة– بقدر ما هى مؤشرات على حالة الأزمة التى وصل إليها التعليم العالى فى مصر. ومما لا شك فيه أن هذه الأزمة ليست وليدة اليوم أو الأمس القريب، ولكن من المؤكد أنها نتاج تراكم سياسات تعليمية وأوضاع بيئية متنوعة.

ومع ذلك، وبدلاً من تحديد الأسباب الأصيلة لهذه الأزمة وتسميتها بمسمياتها الصحيحة، نجد أن وثائق التطوير المشار إليها –إلى جانب العديد من الدراسات التى ناقشتها مؤتمرات الجامعات المصرية حول التطوير منذ ١٩٩٥وحتى الآن– تبادر بتبرير الحاجة للتطوير بضرورة الاستجابة للتحديات التى تمثلها العولمة والثورة المعلوماتية والمعرفية والتقنية. حقيقية أن تلك الأخيرة تمارس تأثيراتها، ولكن من المؤكد أن التأثيرات السلبية منها تتضاعف نظرًا لحالة المنظومة التعليمية ذاتها المتأزمة وعدم قدرتها على الاستجابة الفاعلة لهذه التحديات، نتيجة ما تعانى منه مسبقًا من مشاكل تتصل بمكونات المنظومة الكبرى: الطالب، الأستاذ، العملية التعليمية (موارد، ومقررات وهياكل وإجراءات ولوائح، سياسات تغيير جذرية فى نظم القبول بالجامعات، ونظم تعيين أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم وتنمية قدراتهم، ونظم تمويل التعليم العالى وتوفير الاستثمارات وغيرها...) كما نشير لاحقًا.

إلا أنه يبقى لهذه القضية (أى العلاقة بين الداخلى والخارجي) وجه آخر ومستوى آخر:

فبعد البدء بإعطاء وزن ملموس للخارجي، باعتبار أن متطلبات عصر المعلومات والتقنية والعولمة هى التحدى الرئيس والمعلَم البارز أمام منظومة التعليم الجامعى فى مصر، التى أرادت الخطة الاستراتيجية للتطوير (٢٠٠٠) التصدى لها، لابد أن يثور التساؤل حول مضمون واتجاه هذه الاستجابة:"الخارج".

وهنا نستكمل ما سبق طرحه فى البند السابق من إشكاليات قضية فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية، حيث تثور عدة إشكاليات تنبثق أيضًا من حديث العولمة، ولكنها تولد استجابات مختلفة.

ومن أهم هذه الإشكاليات ما يتصل بالهوية الحضارية، سواء على مستوى التوجه العـام والاستراتيجية العامة، أو على مستوى مقررات ومناهج التعليم على سـبيل المثـال ولـيس الحصر.

فمن ناحية: يشير البعض(٧) إلى أن خطابات الدوافع والتبرير تحفـل بمفـردات مثـل: التعاون الدولي، المعايير الدولية، الانفتاح على والاندماج فى ما يحـدث فـى الخـارج مـن تطورات،وفى المقابل نجد غياب مفردات أخرى تتصل بالذات الحضارية،مثل: اللغة العربية، والموروث الحضاري، والعروبة، والإسلام، والإرادة الوطنية، والاستقلال الفكـري، والقـيم الأخلاقية والوحدة والترابط.. وهى المفردات التى تعكس تمسكًا بالهوية والشخصية القوميـة والذات الحضارية، فى مواجهـة توجهـات التـذويب والتنمـيط أو كمـا يعـالج الـبعض الآخر(٨):تكوين إنسان كوكبى قادر على التعايش مع الآخر، بعيدًا عن التنميط المجتمعى الذى كانت تمارسه المؤسسات التربوية لإنتاج مواطن ينتمى لمكان وتراث محدود، وانطلاقًا مـن الإيمان بقدرة المتعلم على الاختيار (تقرير مصيره فى كل شئون الحياة ومنها التعليم) بوصفه فعالاً وذاتًا حرة غير مشروطة بالأطر المكانية والمجتمعية، وعلى اعتبار أن التقنيات الحديثة فى التعليم ليست مجرد وسائط ووسائل تعليمية تحقق الأهداف والغايات التقليدية للتعليم، بـل هى تستهدف تغيير بيئة التعليم وتوجهها فلسفة ترى الإنسان المتعلم ذاتاً لا سلطان على عقله، وفاعلا حراً قادرًا على تدعيم هويته المنفتحة على الآخر.

وبناء على تلك الأطروحات السابقة فإن تطوير التعليم، والعيون مركّزة على الخارج، لا يمكن أن يحقق التنافسية الحقيقية بدون مقاومة ومعالجة المشاكل الداخلية التى تعوق التطـور الفعال، مثل الفقر والأمية الثقافية، ناهيك عن متطلبات تحصين الهويـة المهـددة بتـأثيرات العولمة السلبية.

ومن ناحية ثانية – تشير رؤية أخرى(٩) إلى إشكالية إضافية. فبـالرغم مـن تقـديرها الجهد الكبير الذى يبذل لتنفيذ مشروعات التطوير فى ظل المرحلة الأولى من الخطة القوميـة (٢٠٠٢– ٢٠٠٧)، وبالرغم من اعترافها أنه مازال الوقت مبكـراً للحكـم عليهـا وتقـويم نتائجها، إلا أنها تشير إلى أن هذا الجهد فى معظمه إنما يَسبح فى "مياه وافدة"، ويندر أن ينبع من روافد عربية وإسلامية أصيلة، حيث أن جميع العلوم التى تقدم لطـلاب (كليـة التربيـة) تنطلق من منهجية معرفية غربية، بحيث سادت غربة العلوم التربوية مما أثر على الطـلاب،

إذ أن هذه العلوم تربيهم على التبعية الثقافية وعدم الاعتزاز بهويتنا الحضارية المتميزة. ولـذا دعت هذه الرؤية إلى ما يسمى بالتكامل المعرفى على مستوى مضمون المقررات ومناهجها.

هذا ولم تكن فكرة تعدد المدارس الفكرية والنظرية فى الجامعة غائبـة مـن قبـل، بـل اعتبرها البعض أساسًا للتنوع والثراء الفكرى الذى يمثل أحد أهم متطلبات التطـوير، سـواء على مستوى أعضاء هيئة التدريس أو القدرات التى يجب أن يتفاعل معها الطلاب(١٠)، ولقـد اهتمت أقسام وكليات عدة بتقويم هذا الأمر، ونذكر منها على سـبيل المثـال قسـم العلـوم السياسية بكلية الاقتصاد الذى ناقش فى مؤتمرين علميين سنويين متتاليين قضيتين فـى غايـة الأهمية، وهما تقويم محتوى المقررات الدراسية، وخبرات عالمية مقارنة فى مجال تـدريس العلوم السياسية. وكانت قضية التنوع أو الخصوصية والعالمية، فى قلـب أوراق ومناقشـات هذين المؤتمرين. وجاءت قضية إنشاء شعب التدريس باللغات الإنجليزيـة والفرنسـية فـى بعض كليات الجامعات المصرية، على رأس القضايا موضع الاهتمام ومحـل الجـدل بـين المدافعين عنها والمعارضين لها(١١).

هذا وكان المؤتمر العلمى الذى انعقد على هامش اجتماع مجلس اتحاد الجامعات العربية (فى قطر، فى أكتوبر ٢٠٠٣)، قد اتخذ موضوعًا له "**اللغة والهوية والتعليم الجامعى فى الدول العربية**"(١٢).

ومن ناحية ثالثة: احتلت أيضًا قضية تحديات العولمة لمنظومة التعليم المصرية اهتمـام المجالس القومية المتخصصة: المجلس القومى للتعليم والبحث العلمي، وكان مـن بـين أهـم أبعاد هذه التحديات تلك المتصلة بالتحديات الثقافية والحضارية للعولمة، فما موضـع اهتمـام تقارير المجلس بها مقارنة بغيرها؟ وبالنظر فى عينة من التقارير السـنوية الصـادرة عـن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وذلك عن الفترة من (١٩٩٤ - ٢٠٠٢)، أى ابتداءً من الدورة الثانية والعشرين وحتى الدورة التاسعة والعشرين، ماذا نجد بشأن قضية الهوية وموضوعها من قضية التعليم فى مصر؟.

تكتسب هذه الفترة -التى تغطيها التقارير- دلالة خاصة بالنسبة لمحك اهتمامنـا؛ وذلـك لأنها الفترة التى تصاعدت فيها وتيرة الاهتمام بالعولمة وآثارهـا علـى المنطقـة العربيـة والإسلامية، بل والعالم أجمع بالطبع.

ولقد ظهر هذا جليًا فى معظم التقارير المشار إليها، ولكن يظل السؤال التالى مطروحًـا:

إذا كانت الأبعاد الثقافية للعولمة وانعكاساتها على إشكاليات الهوية والثقافية، قد حازت نصيبًا كبيرًا من المهتمين بالعولمة وتداعياتها على مجتمعات واقتصاديات وسياسات دولنا العربية والإسلامية، فهل حظت هذه التداعيات -فى مجال التعليم- على اهتمام تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، وبالقدر الذى يتناسب مع خطورتها؟ وكيف شخصت التقارير هذا الوضع؟ وكيف اقترحت الحلول له؟

إن القراءة فى هذه التقارير التسعة يقود إلى استخلاص عدة ثنائيات خطيرة ومهمة طرحتها تحليلات هذه التقارير؛ وهى ثنائيات تعكس إشكاليات مهمة تثيرها قضية العلاقة بين الهوية وتطوير التعليم الجامعى فى مصر، وعلى النحو الذى يطرح معنى جديدًا للهوية غير المعنى السائد فى الذهن.

وتتلخص هذه الثنائيات على النحو التالي:

العالمى / المحلي، التقليدى / البديل، احتياجات العقل / سوق العمل، احتياجات الجودة / الانتماء، اللغة العربية / اللغة الأجنبية، الحل من الخارج / أم من الداخل، حل المشاكل المحلية / أم مواكبة متطلبات المنافسة العالمية، الخصوصية المصرية / الهوية العربية الإسلامية. وهذه الثنائيات تتسم بأنها ليست ثابتة المضمون أو المحتوى، كما أنها ليست ثابتة من حيث اتجاه أو نمط العلاقة بين شطريها.

ذلك لأن سياسات التعليم فى مصر تأثرت بطبيعة النظام السياسى والاقتصادي، وطبيعة البيئة الإقليمية والعالمية. مما لا شك فيه أن أهداف سياسات التعليم وتحدياتها خلال الحقبة الناصرية تختلف عن نظائرها فى المراحل التالية:

إذن فما خصائص هذه الثنائيات؟ وما هو الإطار العام الذى انبثقت عنه؟ وما دلالاتها بالنسبة للإشكالية محل الاهتمام؟ أى موضع قضية الهوية من إدارة عملية التعليم الجامعي، ومن تشخيص مشاكل وتحديات هذه العملية واقتراح الحلول لها فى نهاية القرن العشرين وبداية قرن جديد من عمر العالم؟

من القراءة التراكمية فى التقارير التسعة المشار إليها، يمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات حول: تشخيص الحالة الراهنة وتحدياتها باعتبارها دافعًا أو مبررًا للتطوير المطلوب، فلسفة التعليم الجامعى وغاياته، التوصيات والحلول المقترحة فيما يتصل بالإستراتيجية والسياسات:

فلقد اجتمعت التقارير على رصد وتشخيص حالة التعليم الجامعى فى مصر بأنها حالة أزمة مستحكمة، تواجه تصاعد التحديات التى فرضتها التغيرات العالمية فى عصر قوة المعلومات على هذا التعليم. وأن حل هذه الأزمة هو المفتاح الأساسى للتنمية فى مصر.

ولقد حازت الأبعاد المادية لتشخيص الأزمة على الأولوية بالمقارنة بالأبعاد المعنوية؛ ومن ثم بقضية الهوية. حيث لم يكن ما يتصل بتلك الأخيرة يتعدى فقرة فى تيار متدفق من الصفحات. كما أنه لم يتم استخدام هذا المصطلح فى مقابل استخدام مصطلحات قد تبدو مترادفة أو متقاطعة معه.

- ففى تقرير الدورة الثانية والعشرين (١٩٩٤ - ١٩٩٥)، ومن بين ثمانية بنود تصف الوضع الراهن تحت عنوان **(أين نحن)**، نجد إشارة غير مباشرة فى البند رقم (٦) (ص ٣٤) على النحو التالي: "الانبهار بكل ما هو أجنبي، ونقص الاستفادة بالطاقات الوطنية البشرية؛ مما يؤدى إلى قصور فى التنمية البشرية الوطنية الشاملة والمتواصلة".
- وفى التقرير الصادر عن الدورة الثالثة والعشرين (١٩٩٥ - ١٩٩٦)، وعند تحديد متطلبات التنمية الشاملة، وشروط تحققها، وعلى رأسها مخرجات عملية التعليم الجامعي، لم يأتِ ذكر الهوية أو الانتماء أو البعد الثقافى أو البعد القيمى الأخلاقى والديني. وتمت الإشارة فقط إلى تعليم أبناء المجتمع علمًا نافعًا ومفيدًا يبنى الإنسان بناء متكاملاً: عقلاً وجسدًا وروحًا وضميرًا وسلوكًا، ويكسبه مهارات على العمل والإنتاج (ص ١٣٣،ص ١٣٤).
- أما تقرير الدورة الرابعة والعشرين (١٩٩٦ - ١٩٩٧) فى جزئية تحت عنوان **"التعليم الجامعى والعالى فى ضوء تحديات المستقبل"**، فلقد ركز على تحديات عصر المعلومات الخاصة بالتكنولوجيا فى أبعادها المادية البحتة فقط.
- ولكن يعود تقرير الدورة الخامسة والعشرين (١٩٩٧ - ١٩٩٨)، ليفرد جزءاً خاصًا بالبعد الثقافى والإنسانى فى إعداد طلاب الجامعات والمعاهد العليا، يلخص فيه الوضع الراهن لهذا البعد كالآتي: عدم الاهتمام الكافى بتنمية الوعى الثقافى لدى الطلاب مقارنة بإكسابهم معلومات العلم الذى يتخصصون فيه، عدم ارتباط المقررات الدراسية بقضايا المجتمع ومشكلاته بطريقة مباشرة فى معظم الأحيان، وجود فجوة لدى بعض الطلاب بين ما يعرفون من أفكار وآراء وقيم اجتماعية

أصيلة، وبين ما يمارسونه من سلوكيات، قلة تأثير الجامعات والمعاهد العليا فى المجتمع المحلى ثقافيًا. ولذا فإن هذا التقرير -دون غيره- أفرد مساحة أساسية للبعد الثقافى والإنسانى عند تحديد فلسفة التعليم ومخرجاتها كما سنرى.

- ومع حديث تقرير الدورة السادسة والعشرين (١٩٩٨ - ١٩٩٩) عن تعظيم عائد مخرجات التعليم الجامعى والعالى فى المجتمع المعاصر، نجد ضعف المضمون الخاص بالثقافى والإنسانى أو القيمى والأخلاقي. فبالرغم من تركيز التقرير على تناول تحديات عصر العولمة على مخرجات العملية التعليمية والعوامل المؤثرة على هذه المخرجات، إلا أن ما يتصل بالأبعاد المعنوية بمعناها الواسع كان غائبًا بدرجة كبيرة، لصالح الأبعاد المادية اللازمة لتحقيق كفاءة النظام التعليمي وسياسات القبول وسياسات التقويم للأداء الجامعي.

- وتكررت نفس الصورة فى تقرير الدورة ٢٧ (١٩٩٩ - ٢٠٠٠)، والذى جاء تحت عنوان "**الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعى والعالى فى إطار مفهوم الجودة الكلية لمواجهة تحديات المستقبل**". فعند تحديد الوضع الراهن لمستوى خريج التعليم الجامعى والعالى كمنطلق للحديث عن كيفية تحقيق الجودة، سجل التقرير تدنى مستوى مخرجات هذا التعليم، ولخص أسبابها، والتى ليس من بينها ما يتصل بالأبعاد الثقافية أو القيمية.

- وهكذا، ومع الاستمرار فى التصدى لتحديات العولمة على عملية التعليم الجامعى فى عصر المعلومات، وهى تحديات جد خطيرة، كان لابد أن ينعكس هذا على الرؤى الإستراتيجية للتعليم الجامعى والعالي. ولذا فإن الرؤية التى قدمها تقرير الدورة الثامنة والعشرين (٢٠٠٠ - ٢٠٠١)، والذى جاء تحت عنوان "رؤية استراتيجية للتعليم الجامعى والعالى لمواجهة القرن الحادى والعشرين"، حددت موضع الأبعاد الإنسانية فى غمار تأثيرات العولمة على النحو التالي: "....فسوف يشهد مجتمع ما بعد الحداثة -المسألة الإنسانية وتأثير العالم الجديد والتكنولوجيا فى تخليقه- أثارًا بعيدة المدى على الإنسان فى علاقته ببيئته، وفى تحديد مصير المجتمع وتكوينه الذى يثير تحولات نفسية واجتماعية عميقة فى وعى الإنسان والقيم الأخلاقية، وهذه هى المسألة الإنسانية التى يجب على مجتمع البحث العلمى التحسب لها".

ولقد سجل هذا التقرير -من ناحية أخرى- وكقسمات للواقع المعيش مايلي:

- تأثر فلسفة التعليم الجامعى بالعلاقات السياسية والثقافية المعقدة بين مصر وعدد من القوى الكبرى، فضلاً عن تأثير بنية التركيب الطبقى. ومن ثم فإن تطور بوصلة هذه العلاقات عبر النصف الأخير من القرن العشرين، قد أدى إلى تحول الأمر إلى شيء من "الموزاييك الفكري" الذى يحتاج لعلاج ما، اقترن به من حدوث اضطراب فكري.
- أبعاد الجدل الذى ولَّده التحول نحو اقتصاديات السوق، حول أثر هذا التحول على مهام الجامعة: هل هي التعليم والتثقيف، أم تلبية احتياجات سوق العمل، أم تجمع بين الاثنين؟

وأخيرًا، وبغض النظر عن القواسم المشتركة بين بعض من مشاكلنا وبعض من مشاكل العالم فى هذا الصدد، فهل يكفي-مثلاً- فى تقرير الدورة التاسعة والعشرين (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) للمجلس القومى للتعليم والتكنولوجيا والبحث العلمي، تشخيص التحديات بأنها تحديات العولمة أو المنافسة مع الخارج فقط؟ أين التحديات الداخلية النابعة من طبيعة المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى لابد من إدارتها من الداخل أولاً، قبل أن نتحدث عن متطلبات مواجهة التحديات الخارجية؟

وهل يكفى من ناحية أخرى -حين اقترح سبل التطوير ومواجهة التحديات- الرجوع إلى تقرير اليونسكو ١٩٩٨ عن آفاق التعليم الجامعى فى بداية القرن الحادى والعشرين؟ أم أن الأخذ بتقنيات العولمة هو السبيل المتاح؟ فعلى سبيل المثال هل نظام تقويم الأداء ومعايير الجودة الشاملة تمثل استجابة لتحديات العولمة فقط؟، أم هو فى الأصل نظام كان يجب توافره من البداية فى جامعاتنا، بحيث لا يبدو الآن وكأنه نظام مستورد من أجل التطوير وتحقيق المنافسة والتميز؟

وهل يكفى النص فى التوصيات -فيما يتصل بالهوية- على فقرة غامضة واحدة هى الحفاظ على خصوصية الثقافة المصرية؟ وهل تقلصت الهوية لتصبح هوية محلية فقط؟

ثالثًا - مصدر خبرات التطوير وموارده المالية: إشكاليات العلاقة بين الاعتماد على الذات والمساعدات الخارجية:

لكل مشروع تطوير -ذى توجه مستقبلى ووطنى وحضاري- فلسفة ورؤية كلية تحدد

الوظيفة والدور من ناحية، والدوافع والمبررات من ناحية أخرى، كما لابد أيضًا أن تحدد مَن الذى يقوم بالتطوير، وما هى الموارد المتاحة لهذا التطور.

إذن من الذى قدم مشروع التطوير الذى تم اعتماده فى المؤتمر القومى (٢٠٠٠) والـــذى بدأ تنفيذ مشروعاته مرحليًا؟ وكيف يتم تمويله؟

حقيقةً، شارك قطاع واسع من الخبراء –ولمدة عامين، منذ صدور قرار وزيـــر التعلـــيم العالى ١٩٩٨ بشأن التطوير –فى مناقشة المشروع وحتى إقراره، كما استغرق الإعداد لبـــدء تنفيذ المرحلة الأولى عامين آخرين، ولكن يجدر تسجيل بعض الملاحظـــات التـــى أوردتهـــا بعض الدراسات المتخصصة فى هذا المجال:

١. انتقد البعض(١٣) انطلاق مسار عملية التطوير من اللجنة القومية لتطـــوير التعلـــيم، التى يرأسها الوزير المختص ويشترك فى عضويتها (١٦) من أعضاء الحكومة من إجمالي(٢٥)عضوًا، مما يعنى غلبة عنصر السلطة الحكومية وماله من تأثير علـــى حرية التفكير والقرار. كما انتقد الاعتماد على المؤسسات الدولية المالية والخبـــرات الأمريكية والأوروبية منذ بداية العملية. حيث إن المؤتمر الأول الذى نظمته اللجنـــة القومية فى يونيه ١٩٩٩ كان بالتعاون مع البنك الدولي، كسبيل من سبل مساندة بنك الحكومة المصرية فى وضع السياسة العامة والإطار الاستراتيجى لتطـــوير التعلـــيم الجامعي، وهو الأمر الذى يمثل ملمحًـــا مـــن ملامـــح ضـــعف الإرادة الوطنيـــة، والتعرض لضغوط إملاء شكل معين للتطوير ومنهج محدد من التفكير. ولقد شـــارك فى هذه الندوة رئيس مجموعة خبراء البنك الدولي، وممثل هيئة المعونة الأمريكيـــة، ورئيس الوفد الأوروبى بأوراق عن دور القطاع الخاص فى التعليم الحكومي، وعن أهمية الموارد البشرية للتنمية الاقتصادية. كما نوقشت فـــى المـــؤتمر أوراق عمـــل قدمها خبراء أجانب من جامعة كاليفورنيا، ومن منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، ومن إدارة التعليم فى البنك الدولي، ومن مدرسة لندن للاقتصاديات، ومـــن جامعـــة كولومبيا فى الولايات المتحدة. وبالرغم من الاعتراف بأهمية الاســـتعانة بـــالخبرات العالمية فى هذا المجال، إلا أن هذه الرؤية الناقدة تساءلت عن أسباب عدم الاستعانة بتقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجي. وأعرب عـــن *أســـفه* لضياع كل هذه الجهود "بحيث نجد أنفسنا وكأننـــا لا نعلـــم كيـــف نطـــور التعلـــيم

الجامعي، فنعقد الاتفاقيات ونستقبل المنح ونطلب القروض، ويتدفق الخبراء الأجانب لتعليمنا كيف نطور؟" فى حين أن شعبة التعليم الجــامعى فـــى المجلــس القــومي- باعتباره بنكًا عقليًا تابعا لقيادة الدولة- تداوم على التفكير والدراسة والبحث فى هــذا الأمر ما يقرب من الثلاثين عامًا. كما أن قضية تحديث التعليم العالى هى الشـــاغل الأساسى للمجلس منذ عام ٢٠٠٣.

٢. وتفسر رؤية ناقدة متخصصة أخرى[١٤]، غياب فلسفة هادية للتطوير بأمور تتصــل بمن يقومون على التطوير ومواردهم، على اعتبار أنهم من الوزراء الذين (تــوجههم تعليمات السيد الرئيس وقد يلتزمون بها أدبيًا، ولكــنهم يتحركــون عمليًــا بــرؤى شخصية لا تلتزم باستراتيجية مؤسسية تحكم الوزراء ولا يحكمونها، بــل يغيــرون منها متى أرادوا، مما يُحدث انقطاعات وتناقضات، فالمهم أن يطبــع كــل تغييــر ببصمة الوزير) ومن الاستشاريين -وبالذات من رجال التربيــة- *تتــوعهم أدبيــات* تتباين بين نزعات ليبرالية أو اشتراكية أو ســلفية، ولكــن تجمعهــم فــى أغلــبهم براجماتية المصلحة الشخصية، ومسايرة الســلطة، وتبريــر مقاصـــدها، وتطبيــق قراراتها وتنفيذ أوامرها، وشعارها: فلنفعل شيئًا [كله زى بعضه الدولة عاوزة كدة]، وارتاحوا جميعًا لسياسة النقل والتقليد، وأصبحت صيغ التطوير جاهزة ومعبأة فـــى قرارات ومشروعات هيئات ومنظمات دولية. ويقــوم بالتنفيــذ خبــراء أجانــب أو اختصاصيون مصريون، ولا فرق ما دام التطوير عمليـــة اســتيراد وتشــغيل (لـــه إرشادات كتالوج).

علينا أن نتعلم التطوير بروح ديمقراطية، وأن نترك للأمة حـــق ســيادتها فـــى اتخـــاذ قرارات مصيرية تتصل بالتنمية البشرية، وأن تكون للأحزاب وجماعات المثقفــين مشـــاركة حقيقية فى صياغة رؤية وطنية للتطوير.

وإذا أصبح لنا رأى عامٌ مرضى عنه ومتفق عليه، أمكن القول بوجود فلســفة مصـــرية نستطيع فى ضوئها أن نضع التجارب العالمية فى تطوير التعليم الجامعى موضع نظر ونقــد وتعديل وتكييف بما يتفق وخصوصية ثقافتنا، وأولويات حاجاتنا، وإمكانات واقعنا)).

هذا، وتبلغ ميزانية تمويل مشروعات التطوير الجارى تنفيــذها وفــق خطـــة (٢٠٠٢- ٢٠٠٧)، ستة ملايين دولار لمشروع الأداء والجودة، ستة ملايــين دولار لمشـــروع تنميـــة

قدرات أعضاء هيئة التدريس، واثنى عشر مليون دولار لمشـــروعات نوعيـــة تمـــول مـــن صندوق مشروع تطوير التعليم العالى (HEEPF)، وعشرة ملايـــين ونصـــف مليـــون دولار لمشروع تقنيات المعلومات والاتصالات، وسبعة عشر مليون دولار من أجل تطوير الكليـــات التكنولوجية (المعاهد الفنية المتوسطة)، وأربعة عشر مليون دولار لتطوير كليـــات التربيـــة، وثلاثة وثلاثين مليون يورو لبرنامج الاتحاد الأوروبى لدعم التعليم العالي.

وهذه المبالغ تمثل -فيما عدا صندوق مشروع التطوير- منحًا ومساعدات، فى حين تعـــد ميزانية الصندوق قرضًا، وحيث إن بنود ومراحل هذه المشروعات مازالت فى قيد الإعـــداد للتنفيذ(١٥)، وحيث إن معظمها مازال من المبكر جدًا تقويم مخرجاته ونتائجه بالنسبة للتطوير، فيكفى طرح التساؤل الآتي: كيف يمكن تقييم الإعداد لتطبيق هذه المشـــروعات؟ ومـــا هـــو مردود مثل هذه المشروعات على تطوير منظومة التعليم وفق الأهداف والمبـــادئ والأســـس المحددة فى الخطة القومية؟(١٦) هل هذه المشروعات النوعية فى نطـــاق الجـــودة، أو تنميـــة قدرات أعضاء هيئة التدريس، أو غيرها... غاية فى حد ذاتها؟ أم هى وسيلة لتطـــوير أكثـــر جذرية فى المستقبل؟ ومن ثم ما هى مشروعات المراحل الثلاث الأخـــرى حتـــى (٢٠١٧م)؟ وهل تتصل بالقضايا الكلية والهيكلية وسياسات إدارتها: مثل نظام القبـــول ونظـــام التعيـــين، ومصادر التمويل؟

خلاصة القول: ومن واقع طبيعة الطرح السابق -فإن قضية تمويل التطوير قاصرة على تمويل المشروعات الستة، وليس المقصود بها تمويل التعليم وسياساته. فتلك الأخيرة قضـــية أخرى أكثر خطورة، وإن كانت تمس أيضًا جوانب أخرى من دور الدولة فى تمويل التعلـــيم العالي- مقارنة بالأطراف الخارجية والداخلية المدنية منها والأهلية - فـــإذا كانـــت الدولـــة قاصرة -بذاتها أو بموارد مجتمعها المدنى والأهلي- عن توفير موارد تطـــوير المشـــروعات الفنية الستة، فهل ستكون قادرة على توفير ما هو أكثر إلحاحًا؛ أى الاستثمارات الضـــرورية فى مجالات هيكلية؟ وهذا يقودنا إلى المحور التالي.

رابعًا - قضايا التطوير ومجالاته وآلياته: إشكاليات تحديد الأولويات: بين اســـتيراد الحلول المدعومة من الخارج وبين ديموقراطية تصميم الحلول، والتـــأرجح بين علاج أعراض الأزمة وعلاج أسبابها الهيكلية:

حفلت وثائق التطوير الرسمية، ودراسات المؤتمرات المتخصصة بقوائم القضـــايا التـــى

يجب أن تتصدى لها عملية التطوير، تحقيقًا لمبادئ وأسس وأهداف هذه العملية[١٧]. وبالنظر إلى قائمة القضايا التى قدمتها الخطة القومية (٢٠٠٠)، نجد أنه يمكن تصنيفها إلى ستة مجالات تتصل بمنظومة التعليم وهيكله، والجودة والأداء، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والتمويل، والعلاقة بالبيئة الخارجية للمنظومة.

وبالنظر إلى مضمون المشروعات الخمسة والعشرين المقترحة للتطوير، نجد أن هذه المشروعات تغطى مساحات ممتدة من هذه المجالات، ومن خلال آليات متعددة لتحقيق التطوير فى كل مجال. فعلى سبيل المثال نجد أن مشروع تطوير نظم الالتحاق بالتعليم العالي، ومشروع إنشاء مركز دراسات ومتابعة توظيف خريجى مؤسسات التعليم العالي، ومشروع التنمية الثقافية والفنية والرياضية، ومشروع تنمية برامج التمييز لرعاية المتفوقين والموهوبين، ومشروع دعم مراكز التميز العلمى والبحثى فى مؤسسات التعليم، جميعها مشروعات تتصل بالطلاب فى مرحله ما قبل التخرج.

وبالمثل يمكن تصنيف بقية المشروعات الخمسة والعشرين، وتوزيعها بين المجالات الستة أو القضايا الثلاث عشرة المحددة للتطوير، والتى تضمنتها الخطة الاستراتيجية. ولكن تبقى المجموعتان التاليتان من الأسئلة مطروحة:

من ناحية، هل يعكس ترتيب هذه المجالات الثلاثة عشر، وكذلك المشروعات الخمسة والعشرين فى الخطة أى نوع من الأولوية وفق فلسفة تطوير التعليم ورؤيته الاستراتيجية؟ بعبارة أخرى، ماذا بعد رصد وتشخيص ملامح الأزمة، وصياغة المبادئ والأسس والأهداف، وتحديد مجالات التطوير، أليس هناك أولوية للتنفيذ، حتى يمكن كسر الحلقة المفرغة التى تدور فيها سياسات التطوير منذ أكثر من عقد، وحتى يمكن علاج الأسباب وليس الأعراض؟ **بعبارة أخرى**: من أين نبدأ؟ وكيف نتحرك؟ ومتى تنتهى عملية التطوير؟ وما مخرجها النهائى المتوقع؟

ومن ناحية أخرى: هل تعنى بداية المرحلة الأولى من تنفيذ التطوير بمشروعات ستة أن هذه المشروعات هى التى تحوز الأولوية، وهى التى تمثل القاعدة التى تنطلق منها بقية مراحل التطوير وتنبى على نتائجها ومخرجاتها؟

وحيث إن موضوعات بحوث المؤتمر ستتصدى لموضوعات ومجالات التطوير وسياساته وآلياته فى المحورين الثانى والثالث منه، وحيث إنه ليس بمقدور هذه الدراسة

بالطبع التصدى للإجابة عن مجموعتى الأسئلة الســابقتين، إلا أنــه يمكــن طــرح بعــض الملاحظات الاستفسارية -وليس التقويمية- عن أربع قضايا: الجودة، زيادة القدرة الاستيعابية للجامعات (أى إعداد خريطة جديدة لمنظومة التعليم العالي)، وسياسات قبــول الطــلاب فــي التعليم العالي، وسياسات التمويل. والقضية الأولى يتصدى لها أول مشروع من مشــروعات التطوير الجارى تنفيذها، والتى يتم تمويلها من المنح الخارجية، أما القضايا الــثلاث التاليــة، فهى تمثل -من وجهة نظري- أولوية تتطلب التصدى لها، وخاصة أنهــا تثيــر إشــكاليات تتجادل حولها التوجهات المختلفة، من قبيل إشكالية الجامعات الخاصة (خصخصة التعلــيم)، ومجانية التعليم الحكومي؛ والاستثمارات اللازمة لدعم التعليم العالى بأبعاده المختلفة (الأبنيــة وتقنية المعلومات والمكتبات، وقدرات الطالب وأعضاء هيئة التدريس، وجميعها أمور لازمــة وشروط سابقة لتفعيل عملية تطوير محتوى المقررات وطرق التدريس والتقييم...)، فبــالرغم من الإيمان بأهمية العنصر البشرى وضرورة تنميته، إلا أن الحيز المكانى ومحدودية أعــداد الجامعات القائمة بالمقارنة بالمطلوب والأعداد المتكدسة من الطلبة فى الحيــز الضــيق مــن ناحية، وعدم توافر الموارد المادية لتفعيل العملية التعليمية من ناحية أخرى، يمــثلان قيــودًا شديدة الخطورة على تحقيق نتائج إيجابية من وراء عملية تطوير التعليم الجاريــة، بحيــث لا يصبح هناك مجال للحديث عن نظم تقييم الأداء والجودة، فى ظل استمرار هذه القيود.

١. **الملاحظات الكلية على مشروع تقييم الأداء والجودة:**

وهي- ابتداءً- ملاحظات تدور حول فلسفته ومصداقيته فى ظل مؤشــرات ومعطيــات أزمة التعليم القائمة، وليس حول مضمونه أو آلياته ومخرجاته المحتملة.

وتتلخص هذه الملاحظات فيما يلي:

أ. أن إعمال نظام الاعتماد وضمان الجودة، يفترض أن إدارة الجامعة أو المعهد لهــا صلاحيات كاملة فى الأمور المحورية ذات التأثير على جــودة العمــل التعليمــى ومخرجاته، وأهمها نظم ومعايير قبول الطلاب، ونظــم وشــروط معــايير تعيــين أعضاء هيئة التدريس وتقويم أدائهم وإنهاء خدماتهم. ومن ثم كيف يمكــن تطبيــق نظم تقييم جودة وأداء فى كليات تفتقد بعضها المقومات اللازمة للدراسة، نظرًا إلى مشكلة الأعداد الكبيرة، حيث لا تسمح هذه الأعداد بقيام عملية تعليمية ذات معنــى ترضى عنه أى هيئة للاعتماد وضمان جودة التعليم فى أى مكان فى العالم[١٨]؟

ب. ومن ثم فلا يمكن تبرير الحاجة لنظام الجودة، باعتباره سبيلاً لمواجهة تحديات العولمة وتحقيق التميز والمنافسة؛ذلك لأن التحديات الداخلية النابعة من ظروف البيئة المحيطة تفرض قيودها على فعالية بل ومصداقية تطبيقه، ومن ثم تصبح الحاجة ضرورية لإبداع نظم جودة تأخذ فى الاعتبار ظروف دول الجنوب، وذلك بدلاً من استيراد المعايير الدولية لتأسيس هذه النظم، وهى النظم التى يتم تطبيقها فى الدول المتقدمة للحفاظ بالفعل على مستوى التقدم والمنافسة والتميز.

فى حين نجد أن نظمنا التعليمية ليست بقادرة على المنافسة، بل هى فى حاجة لإصلاح لتصل إلى مستويات الأداء العادية غير المتأزمة. ومن ثم فهى تحتاج لمعايير جودة تقيس فعالية الخروج من حالة الأزمة، ولتصبح أداة لكسر حلقة سوء الأداء المفرغة فى نظم التعليم، أو على الأقل تساعد على إدارة الموارد القائمة بصورة أكثر رشادة، وذلك فى حال استمرار الظروف البيئية المحيطة على ما هى عليه بدون تغيير.

جـ. ولعل من أبرز الأمثلة الدالة على *أهمية توطين* معايير الجودة وتقييم الأداء، وليس التطبيق الحرفى للمعايير الدولية، ما يتصل بلغة التدريس.

فمن معايير الأداء الأمثل أن تكون اللغة الوطنية هى اللغة الأولى فى التدريس، إذن كيف سيكون موقف الكليات التى تتطبق نظام شعب التدريس باللغات الأجنبية؟

٢. الملاحظات الكلية حول القضايا الثلاث الأخرى فى ارتباطاتها:

ابتداءً، نلحظ أن الوثيقة التى قدمها د. عمرو سلامة تحت عنوان "**منظومة التعليم العالى والبحث العلمى فى مصر**"، والتى دارات حولها خلال الشهور الماضية مناقشات متنوعة (مثل التى جرت عقب المحاضرة التى ألقاها سيادته فى جامعة القاهرة فى ٢٠٠٤/٩/١٩، ومثل التى جرت فى حلقة النقاش التى نظمها نادى أعضاء هيئة التدريس فى ٤ يناير ٢٠٠٤)، هذه الوثيقة قد نصَّت على ستة محاور للعمل لتحقيق الأهداف، ويتناول المحور الأول منها قضية رفع القدرة الاستيعابية لمنظومة التعليم العالي، ويتناول المحور السادس دعم الأنشطة الطلابية وتحديث اللوائح، وهى موضوعات لا تتناولها مشروعات التطوير الجارى تنفيذها، والتى أشارت إليها المحاور الأربعة الأخرى من الوثيقة.

وتتلخص الملاحظات النقدية الكلية فى هذا الصدد على النحو التالي:

أ. تتداخل إشكاليات رفع الطاقة الاستيعابية للتعليم العالي، مع إشكاليات إنشاء الجامعات الخاصة وتطويرها، وإشكاليات سياسات تمويل التعليم العالي، وسياسات قبول الأعداد الكبيرة من الطلاب فى الجامعات الحكومية حيث التعليم مجانًا.

ب. المنطق الرسمي (كما عبر عنه د. عمرو سلامة فى إجاباته عن الأسئلة عقب محاضرته فى جامعة القاهرة) يتلخص فى المقولات التالية:

- التعليم عملية مجتمعية شاملة يشارك فيها الجميع، وخاصة من حيث **مصادر التمويل**، ومع ضرورة استجابة الدولة والوزارة لمطلب الحاجة للتعليم الجامعي من جانب الشعب (١٠% زيادة كل عام فى المقبولين بالجامعات) يظل هناك قصور فى الاستيعاب، فضلاً عن مشكلة الموارد المالية والتمويل.
- الدولة لم تقصر فى التعليم العالى المجاني، وستجتهد قدر طاقتها لتقديم هذه الخدمة. ولكن -فى نفس الوقت- لماذا لا يتم توفير نظام يمكّن الطالب الذى يريد دراسة تخصص معين، ولم يتم قبوله فى الجامعات الحكومية، أن يحقق رغبته؟ و**التعليم الموازى** فكرة على هذا الطريق، ولكن مازال موضوعًا تحت الدراسة، ولن يحدث تعجُّل فى إقراره قبل دراسة متعمقة لإيجابياته وسلبياته. وبالمثل، فالجامعات الخاصة تقدم نفس الفرصة للطالب الذى يريد دراسة تخصص معين، ولم تقبله الجامعات الحكومية.
- التعليم العالى الحكومى متميز بالمقارنة بأى نظام تعليمى آخر داخل مصر، وما زالت الجامعات المصرية الحكومية أقدر من نظائرها الخاصة، ويظهر ذلك فى مستوى خريجيها الذين يدرسون فى الخارج، وكيف يَقْدِرون على التنافس فى أكبر الجامعات العالمية.
- الجامعة الأمريكية فى القاهرة هى الجامعة الأجنبية الوحيدة وفق قانون تأسيسها ١٩٣٥، والجامعات الأخرى -الفرنسية والألمانية- إنما تكونت برأسمال مصرى ١٠٠%، ولكن تتلقى عونًا علميًا من فرنسا وألمانيا.
- لا يوجد فجوة طبقية بين الفقراء والأغنياء مرجعها أقسام اللغات فى بعض الكليات، وليس هناك مؤشرات على شعور طبقى عدائى متبادل، ولكن من يريد

التعلم بالإنجليزية فهو يدفع أعباء هذا التعليم، وليس لهذا الوضع أى علاقة بالطبقية.

- ومن ناحية أخرى، الجامعات الخاصة أصبحت مكونًا أساسيًا فى بنية التعليم فى مصر، وهى تقوم بدور فى استيعاب الطلبات على التعليم الجامعى (والذى تعجز الجامعات الحكومية عن الوفاء به كاملاً). وإذا كانت تقوم على مبدأ الربح، وهذا شأن كل مشروع خاص، "**فلتربح**"! ولكن شريطة أن تقدم خدمة جيدة، كما يجب أن تضع نظامًا للقبول يحقق الكفاءة والعدالة.

جـ.فى هذا الصدد تثور الأسئلة التالية:

- لماذا هذا التطور فى الطلب على التعليم العالى (الحكومي) بالرغم من البطالة، وبالرغم من ضعف معدلات الحراك الاجتماعى الناجم عن التعليم العالى بالمقارنة بمعدلات سابقة؟ وهل وضعنا المقارن مع الدول الأخرى -وبخاصة الكبرى- من حيث القدرة الاستيعابية للجامعات معيارًا صالحًا ورشيدًا، لتبرير الحاجة لدفع هذه القدرة استجابة لتطور الطلب على التعليم؟ وهل هذا "التطور على الطلب" ناجم عن شروط صحيحة وتعبير حقيقى عن "الاحتياجات"؟ أم هو تطور للطلب على نمط جديد من التعليم لا توفره المؤسسات التعليمية الحكومية المجانية الراهنة؟
- كيف سترفع الحكومة القدرة الاستيعابية فى الجامعات الحكومية الحالية (١٠% سنويًا) فى ظل أزمة تمويل الجامعات، وفى ظل التداعيات السلبية للأعداد الكبيرة على العملية التعليمية؟ وألن يكون السبيل المقترح لتحقيق هذه الزيادة على حساب "النوعية" المرجوّ تحقيقها فى ظل مشروعات التطوير الجارى تنفيذها؟ أم أن الضغوط الاجتماعية والسياسية -تحت مزاعم الحفاظ على مبادئ الدستور التى تكفل مجانية التعليم والحفاظ على استقرار النظام السياسي- ستتفوق فى تأثيراتها بالمقارنة بالحسابات العقلانية الرشيدة؟
- بعبارة أخرى، كيف سنواجه إشكالية العلاقة بين التوسع فى التعليم العالى ونوعية مخرجات هذا التوسع، أم سنظل ندور فى حلقة مفرغة تستحكم معها مؤشرات أزمة مخرجات التعليم؛نظرًا لسلبيات الأعداد الكبيرة وتدهور قدرات

أعضاء هيئة التدريس؟ وهل سيظل بالإمكان التوسع فى ظل استمرار "المجانية"؟

د. **لا تنفصل قضية تمويل التعليم العالي، عن قضية الجامعات الخاصة والأهلية والدولية فى مصر، أو عن قضية مستقبل الجامعات الحكومية، وخاصة ما يتصل** بالجوانب المختلفة لتطويرها، والتى نصت عليها **مشروعات التطوير. ففى مشروع** الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم، ينص البند الحادى عشر من بنود قائمة مجالات ومشروعات التطوير على تنمية مصادر إضافية متعددة لتمويل التعليم العالى وترشيد مجالات الإنفاق، ومن ثم تضمنت قائمة المشروعات المقترحة للتطوير مشروعًا (الثالث والعشرين) لتنمية مصادر إضافية متعددة لتمويل التعليم العالي. ولذا نتساءل: **أين هذا المشروع؟ وما مخرجاته؟ هل نظام** التعليم الموازى أم الرسوم الإضافية أم المساعدات الخارجية أم أقسام اللغات فى بعض الكليات أم إنشاء الجامعات الخاصة والأهلية؟

- **ولكن أين ترشيد المجانية في التعليم العالى الحكومي الذى يستوعب النسبة العظمى من طلبة التعليم العالى بكل أنواعه؟**
- ولماذا -وكما يتساءل بعض المتخصصين[١٩]- **الاستغراق فى شذرات تطوير لا تتناسب مع فقر القدرة وفقر الرغبة لدى الأفراد والحكومة، ولا تعتمد على ترتيب أولويات؟ فلماذا إضاعة الوقت والجهد والمال القليل فى مشروعات تطوير لا نجد لتنفيذها آثارًا إيجابية فى تحقيق** *رقى* **منظومة التعليم (ويضرب لذلك مثلاً دورات تنمية قدرات أعضاء التدريس)؟**

هـ. إن الغرض من طرح هذه الأسئلة هو **تركيز الضوء على المخاطر التى تحيط بالتعليم العالى الحكومى** (ناهيك عما يجب أن تحظى به الجامعات الخاصة أيضًا من ترشيد لسياسات القبول ومعايير الأداء).

ذلك لأن التعليم -وبخاصة الجامعي- هو قضية أمن قومى ومسئولية جماعية، ولكن لا يمكن أن تتخلى الدولة عن دورها فيه، مهما كثر الحديث عن مزايا وضرورات أدوار القطاع الخاص والأهلي.

إذن ما مصير الجامعات الحكومية الوطنية؟

حقيقة إن الخصخصة (الوطنية، والأهلية، والدولية) هى من سبل رفع القدرة الاستيعابية، ولكن لا يجب أن يكون الثمن هو تآكل استقلالية عملية التطوير الوطنية، نظرًا لتزايد وزن "الخارجي" فى منظومة التعليم، أو تآكل مسئولية الدولة عن ضبط وترشيد دور القطاع الخاص والأهلى فى مجال تمويل التعليم العالي، أو افتقاد الخريجين لقيم مشتركة تجمعهم، نظرًا لتخرجهم من أنساق ومنظومات ثقافية متشرذمة وليس مجرد متنوعة أو متعددة، أو استمرار تدهور الجامعات الحكومية "المجانية". ومن ثم، فإن سبل تفعيل هذه الجامعات لا تقل أهمية عن السبل الأخرى، ليس للتوسع في التعليم العالي فقط، ولكن لتحسين نوعية أدائه ومخرجاته، خدمة لأهداف المعرفة والتنوير والتنشئة والعمران الحضارى ومتطلبات السوق، أى خدمة لمتطلبات التنمية الشاملة. والسبيل لذلك لن يكون بالالتفاف علي المجانية أو علي مشكلة الأعداد الكبيرة (التى تحول دون بروز أو ظهور النخب المتميزة من الطلبة)؛ذلك الالتفاف الذى يتحقق بأساليب تتعرض لانتقادات شديدة، مثل شُعَب التدريس باللغات، الرسوم الإضافية تحت مبرر تقديم خدمات إضافية للطلبة (مثل الكومبيوتر)، وأخيرًا ما يسمى نظام "**التعليم الموازي**" الجارى النقاش حوله الآن[٢٠]، ولكن يكون بإعطاء الأولوية لمشروعات مثل مشروع تطوير نظم الالتحاق بالتعليم العالي، ومشروع تنمية مصادر إضافية متعددة لتمويل التعليم العالي، وهما من مشروعات الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي[٢١]، والتى تتصدى لأسباب أساسية من أسباب الأزمة وليس أعراضها.

و. ومن ثم، فإن زيادة القدرة الاستيعابية للجامعات الحكومية، بوضعها الحالى أو وفق التطوير المقترح، استجابة لزيادة الطلب على التعليم العالى سيكون على حساب إنسانية التعليم وآدميته وفعاليته، حيث يظل الكّم -وليس النوع- هو المحّك، ويساعد على هذا استمرار التمسك بمجانية التعليم، باعتبارها مكسبًا متبقيًا من مكاسب نظام ثورة يوليو ١٩٥٢، وآخر صمام أمان ضد انفجار اجتماعى مرتقب ساهم فى تشكيل فشل متراكم لسياسات سابقة فى مجالات مختلفة.

فإنه مع مزيد من الجامعات الخاصة والأهلية والأجنبية، ومع استمرار مجانية التعليم فى الجامعات الحكومية، لن يتحقق إلا وأد هذه الجامعات الحكومية. فلتبقَ

هذه الجامعات تحت إدارة الحكومة، ولكن ليصبح لها نظام للقبول يرشّـد المجانيـة دون فقدان العدالة والتكافل، من خلال نُظُـم المـنح الدراسـية ورعايـة الطلبـة المتميزين. كما ينبنى على نظام جديد لقبول الطلاب. ولذا يقترح البعض(٢٢) النظـر فى الأخذ بنظام مراحل التعليم الجامعي، حيث يتم التمييز بـين المرحلـة الأولـى (سنتين) (والتى يكون بمقدورها الانتشار إقليميًا لاستيعاب أعـداد كبيـرة وتحقيـق مزايا مهنية عالية)، وبين المرحلة الثانية التى تأخذ التخصـص العـريض، ويـتم القبول فيها وفق معايير ومقاييس فنية ومنهجية؛فتساعد بذلك على تقليـل الفقْـد أو الهَدَر فى التعليم بسبب نظم القبول القائمة على مكتب التنسيق بوضعه الحالي. كمـا ينصَّبُ المشروع السادس من المشروعات المقترحـة فـى الخطـة الاسـتراتيجية للتطوير على تطوير نُظُم الالتحاق بالتعليم العالي، حيث ينصُ على مراجعـة نظـم القبول، بحيث تقوم على أساس قياس قدرات الطـلاب بجانـب معيـار مجمـوع الدرجات؛وذلك لتحقيق فرصٍ أفضل لاستكشاف الموهوبين والمتفـوقين، وتوجيـه الطلاب نحو التعليم النظرى أو التطبيقي، وفقًا لقدراتهم وبما يساعد على التفوق.

وفى المقابل، فإن المساعدات الخارجية فى تطوير وتوسيع التعليم العالى لا يجـب أن تكون على حساب استقلالية عملية التطوير، وبالمثل فإن الجامعات الأجنبية وإن كانت سبيلاً للمساعدة العينية العلمية، إلا أنها تمثل نفوذًا أجنبيًا جديدًا، وازدواجيـات متنامية فى الانتماءات، تنال من المشروع الوطنى للتعليم العالي.

وأخيرًا، فإن استقلال التعليم العالى لا يتحقق فى مواجهة "مراكز التعليم الخـارجي" فقط، ولكن تجاه الدولة أيضًا، والمقصود ليس استقلالاً ماليًا فقـط، لكـن سياسـيًا بالأساس لضمان حرية اختيار القيادات وممارسة حرية الرأى والتعبيـر، والسـماح بالأنشطة السياسية للطلبة.

خلاصة القول: يجب التخلص من تسييس فلسفة التعلـيم العـالي التـي جعلـت منـه -بالتدريج- وسيلة لاسترضاء الشعب بالحديث عن حقوقه قبل مطالبته بواجباته؛ ولـذا حـان أوان المطالبة بالواجبات سواء من جانب الحكومة أو الشعب. والمطلوب من جانب الحكومـة هو إنقاذ الجامعات الحكومية، وليس استبدال نظم تعليم موازية أو نظم تعليم خاصـة وأهليـة بها، فى حين تظل الحلول الموضوعة لعلاج الجامعات الحكومية حلـولاً ترميميـة وليسـت

حلولاً جذرية. إن فلسفة التعليم المثلى الآن هى أن التعليم العالى حقٌ لمن يقدر عليــه، لــيس ماديًا ولكن فكريًا ومعنويًا. فالقدرة هنا تفوق البعُد المادي؛لأنه (مقارنة بالقــدرة الاســتيعابية وليس بالنظر إلى تنامى الطلب) كَمْ هو ضخمُ عدد الطلبة الذين يدخلون الجامعة -كحقٍّ لهــم مكتسب- وليس لديهم القدرة عليه. وبالمثل فإن التدريس بالجامعة، ليس حقًا مكتسبًا ومستمرًا لمن تم تعيينه من أوائل الدّفع، ولكنه مكتسب يتم بالاختبار، وليس وظيفة حكومية يتربع فيهــا الأستاذ دون محاسبة أو تطوير، كما هو مفترض أن يكون وضع الأســاتذة وأعضــاء هيئــة التدريس. ومن ثم فإن الأولوية يجب أن تُعطى لأمرين هما من صميم العمل لإنقاذ الجامعات الحكومية، وهما:

من ناحيــة إعادة النظر الصريح والواضح فى مجانية التعليم، وتخطيط وســائل عــلاج مساوئها بطريقة جذْرية، وليس بالطريقة التدرجية الجارى تنفيذها (أقســام اللغــات، التعلــيم الموازي...)، فهذه التدرُجية لن توفر الحلول المناسبة فى الوقت المناسب؛ لأن التــدهور قــد وصل أقصاه فالمجانية حق أسيء توظيفه، ولم يعد يؤدى الهدف منه، نتيجة ضــغط الأعــداد الكبيرة وغيرها على نفس الأعداد من الجامعات.

من ناحية أخرى: إعادة النظر فى نُظُم اختيار وتعيين أعضاء هيئة التــدريس، ووضــع نظام لمراقبة الأداء والمحاسبة، فضلاً عن وضع نظام جديد للرواتب والحوافز؛ لتوفير المناخ اللازم للتفرغ الحقيقى لشئون البحث والتدريس فى نطاق الجامعة.

خامسًا - قضية تأثيرات بيئة منظومة التعليم العالي: إشكاليات العلاقة بين المدخلات والمخرجات:

يتضح من الطرح فى البنود الأربعة السابقة، أن التطوير لم ينطلق مــن فلســفة محــددة ورؤية استراتيجية واضحة، ومن ثم فإن تأثيرات "الخارجي" على تحديد دواعــى ومتطلبــات التطوير كانت حاضرة، كما أن قضايا ومجالات التطوير التى بدأ تنفيذها ليست إلا من قبيــل القضايا الجزئية التى تقع فى نطاق علاج أعراض الأزمة، كما أنهــا تبــدو كعمليــات فنيــة إجرائية تفتقد البوصلة لأنها لا تقوم إلا على فلسفة الحلول المؤقتة التسكينية، ولا تواجه كــل ما يتصل بأثر المدخلات من البيئة المحيطة بمنظومة التعليم.

ومن ثم لابد من طرح التساؤل التالي: هل يستقيم تطوير منظومة تعليم متأزمة بانفصــال عن المنظومة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تمثل بيئة لهــا؟ حيــث إن مخرجــات

التعليم ليست نتاج الوسط الاجتماعى فقط، بل هى أيضًا مدخل فى عمليات التغيير الاجتماعى الشاملة. ولذا فإن هذه العلاقة المركّبة بين نسق التعليم والنسق الشامل المحيط من أعقد العلاقات حين البحث عن موطأ لكسر الحلقة المفرغة التى تدور فيها مجتمعاتنا. وتتعدد الأدلة على ذلك، كما تتعدد مستويات التفسير. فمما لا شك فيه أن التغيرات الاجتماعية والسياسية منذ ما بعد ثورة يوليو، وعبر السبعينيات والثمانينيات انعكست على منظومة التعليم بطرق مختلفة؛لعل من أهمها ضعف مخرجات التعليم ما قبل الجامعى والتى تمثل مدخلاً للتعليم العالي، وقيم التحولات الاجتماعية السلبية، والتدخلات السياسية فى الجامعة. وتلك الأخيرة تتخذ صورتين: القيود المفروضة على النشاط السياسى للطلبة وعلى الأنشطة الفكرية والانتماءات السياسية والفكرية لأعضاء هيئة التدريس من ناحية، واستقطاب أعضاء من هيئة التدريس وانجذابهم للقيام بأدوار ووظائف سياسية فى خدمة النظام السياسى القائم، مما ترتب عليه سلبيات عدة، من أهمها حرمان العملية التعليمية والبحثية من قدرات علمية، لانشغالها فى متطلبات الدور السياسى على حساب ما يجب بذله من جهد لتنمية قدرات عضو هيئة التدريس، أو على حساب فعالية وكفاءة العملية التعليمية.

ومن ناحية أخرى، فإن مشاكل النظام الاقتصادى تحاصر العملية التعليمية بالفقر ومحدودية الموارد اللازمة للاستثمار فى التعليم، فضلاً عن أن البطالة والركود الاقتصادى يخلقان بيئة نفسية سلبية تحيط بالطلبة وتؤثر سلبًا على قدراتهم ورغباتهم فى التحصيل العلمي؛ مما يخلق حالات اللامبالاة وعدم البذل للجهد العلمى *الرصين*.

وبالرغم من أنه لا يمكنَ وقف عمليات تطوير التعليم العالى انتظارًا لتغير البيئة الاجتماعية والاقتصادية المحيطة، وبالرغم من أن جميع الطاقات والجهود يجب أن تتكاتف لتنفيذ ما يمكن تنفيذه من مشروعات تطوير، إلا أنه يجب الوعي لحقيقة مهمة، وهى أن التغيير الجذرى للتعليم العالي لإخراجه من أزمته ليس إلا جزءًا مندمجًا من عملية إصلاح شاملة وجذرية، ومن ثم فهو يرتهن بعملية إصلاح سياسية واقتصادية جذرية، ولا يجب أن تصبح قضية تطوير التعليم العالي مجرد ساحة أخرى، إلي جانب الإصلاح الاقتصادى – لجذب الانتباه بعيدًا عن ساحة الإصلاح السياسى المرجّو، تحت حجة القول إنه لا إصلاح سياسى بدون إصلاح اقتصادى ومجتمعى سابق، وأن متطلبات الإصلاح السياسى (التعديل الدستوري، إلغاء قانون الطوارئ... إلخ) هى من قبل مهددات الاستقرار فى مصر الآن. إن

السياق السياسى المحيط هو من أهم محددات عملية التعليم وتطويرها؛فإن طبيعة هذا السـياق وما يتوافر من موارد اقتصادية ومجتمعية ودرجة تعبيره عن رضاء عام، هى التـى تـؤثر على طبيعة فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية والقائمين على وضع سياساته وتوفير مصـادر تمويله. فبقدر شرعية النظام السياسي، بقدر ما تتحقق ديموقراطية صنع وتنفيـذ السياسـات الوطنية، ليس فى مجال التعليم فقط ولكن فى كل المجالات الأخرى.

هوامش الدراسة

(١) المؤتمر القومى للتعليم العالى (فبراير ٢٠٠٠)، مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي.

(٢) أعمال مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى (رؤية لجامعة المستقبل)، مايو ١٩٩٩، أربعة أجزاء.

(٣) المؤتمر القومى للتعليم العالى(فبراير ٢٠٠٠)، مرجع سابق.

(٤) على سبيل المثال وليس الحصر: مؤتمر التعليم العالى فى الوطن العربى (يولية ١٩٩٠، رابطة التربية الحديثة، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس)، جامعة المنوفية: "مؤتمر التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين"، مايو ١٩٩٦، جامعة الزقازيق: "المؤتمر العلمى السنوى الثاني، إدارة الجودة الشاملة فى تطوير التعليم الجامعي" مايو ١٩٩٧، كلية التربية جامعة المنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة: آفاق الإصلاح التربوى فى مصر، كلية أكتوبر ٢٠٠٤.

جامعة الأزهر: مؤتمر التوجهات التنموية فى تطوير التعليم الجامعى العربي، ورؤية مستقبلية، القاهرة، يونيو ٢٠٠٤، مركز تطوير التعليم العالى جامعة عين شمس، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر (العربى الثالث): التعليم الجامعى العربي: آفاق الإصلاح والتطوير بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية القاهرة ديسمبر ٢٠٠٤.

(٥) تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (الدورة ٢٢- الدورة ٢٩).

انظر أيضًا: المجالس القومية المتخصصة: كتاب التعليم وقضاياه فى بحوث ودراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (١٩٧٤- ٢٠٠٢)، القاهرة ٢٠٠٢، الباب الثالث: فى مجال التعليم الجامعى والعالي.

(٦) المؤتمر القومى للتعليم العالى (فبراير ٢٠٠٠) مرجع سابق.

(٧) د. سعيد إسماعيل علي: تجديد العقل الجامعى (في) مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مرجع سابق، ص١٨٨.

(٨) د. طلعت عبد الحميد: "مواجهات إجرائية لاستراتيجية عربية للتعليم العالي" فى مرجع سابق: ص٢٠٧-٢١٤.

(٩) د. عبد الرحمن النقيب: التكامل المعرفى كأداة لإصلاح التعليم الجامعي: كليات التربية نموذجًا (في) مرجع سابق: ص٢٢٦.

(١٠) د. حامد عمار: رؤية مستقبلية لفلسفة التعليم الجامعي، (في) أعمال مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، مرجع سابق، الجزء الرابع ص١٢١٥-١٢٢٢.

(١١) - د. مصطفى منجود (محرر): نماذج عالمية فى تدريس العلوم السياسية أعمال المؤتمر العلمى لقسم العلوم السياسية، ٢٠٠١ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢.

- د. أحمد ثابت (محرر) تقويم محتوى المقررات الدراسية، أعمال المؤتمر العلمى لقسم العلوم السياسية، ٢٠٠٠، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

وحول التدريس باللغات الأجنبية انظر على سبيل المثال:

- د. محمد السيد سليم: التدريس باللغات الأجنبية فى الجامعات المصرية (فى) أعمال مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، مرجع سابق.
- د. نادية مصطفى: تقييم محتوى مقررات العلاقات الدولية، أثار التشعيب (في) د. أحمد ثابت (محرر) مرجع سابق.

(١٢) انظر على سبل المثال: د. نادية مصطفى: دور الجامعات العربية فى الحفاظ على الهوية العربية، حالة جامعة القاهرة، بحث مقدم إلى مؤتمر دور الجامعات العربية فى تقرير الهوية العربية، مؤتمر مصاحب للاجتماع ٣٦ لمجلس اتحاد الجامعات العربية، (قطر، أكتوبر ٢٠٠٣).

(١٣) د. سعيد إسماعيل علي: مرجع سابق ١٨٤.

(١٤) د. محمود قمبر: تجارب عالمية فى تطوير التعليم الجامعى (في) مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مرجع سابق ص ٥٢٦-٥٢٩.

(١٥) وحول بنود وتفاصيل كل مشروع وموضعه من عملية التطوير انظر د.عمرو عزت سلامة: مرجع سابق.

(١٦) فعلى سبيل المثال وليس الحصر: هل مشروع تأسيس ماجستير للدراسات الأوربية المتوسطية فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية فى نطاق مشروعات Tempusيعبر عن استجابة فعالة للتحديات التى تواجه الدراسات العليا فى الجامعات المصرية؟ أيحتل أولوية بين متطلبات التطوير فى مصر أم هو مجرد استجابة لمتطلبات سياسات الاتحاد الأوربى فى مجال الشراكة الثقافية، وعلى النحو الذى يحقق أهداف ومصالح هذا الطرف

الأوربى أساسًا؟ وهل التدريس بالإنجليزية فى هذا البرنامج ونشر المراجع المؤلفة فـــى نطاقه بالإنجليزية هو سبيل من سبل التطوير؟

(١٧) انظر على سبيل المثال: وثيقة مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم (ص١٣).

انظر أيضًا فهارس كتب أعمال المؤتمرات التى نظمتها الجامعات المصـــرية فـــى هـــذا المجال خلال الأعوام السبعة الماضية للتعرف على أهم القضايا التى حازت على اهتمام المتخصصين التربويين ورجال الفكر والإسلام والأكاديميا فى مصر.

(١٨) د. أحمد فاروق عبد الحافظ: إدارة الجودة الشاملة والاعتماد للجامعة ومؤسسات التعلـــيم العالى (في) المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس التعليم الجامعى العربي: آفاق الإصلاح والتطوير ص ٤٢-٤٣.

(١٩) د. محمد صبرى الحوت: "الفقر وتمويل التعليم الجامعي" دراسة فى إشكالية التطوير فى المؤتمر السنوى الحادى عشر، لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعـــة عـــين شـــمس، مرجع سابق، ص ٤٥٧-٤٥٨.

(٢٠) انظر: د. محمد صفى الدين خربوش: التعليم الموازى بين المؤيدين والمعارضين ورقـــة نقاش قدمت لمنتدى التعليم العالي، الحلقة الأولى، ٢٠٠٤/١٢/٢٨، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

(٢١) المؤتمر القومى للتعليم العالى (فبراير ٢٠٠٠) مرجع سابق.

(٢٢) انظر د. محمود قمبر: مرجع سابق ص٥٠٦.

ملاحق الدراسة

١. مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى : رؤية لجامعة المستقبل، ٢٢ - ٢٤ مايو ١٩٩٩ م، الجزء الثانى.

٢. المؤتمر القومى للتعليم العالى : مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى، ١٣ - ١٤ فبراير ٢٠٠٠.

١. مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى : رؤية لجامعة المستقبل

٢٢ ـ ٢٤ مايو ١٩٩٩ م، الجزء الثانى

الجلسة الأولى

فلسفة التعليم الجامعى

السبت ١٩٩٩/٥/٢٢

١٢,٣٠ — ٢,٣٠ ظهراً

رئيس الجلسة:

أ.د. محمد حمدى إبراهيم — نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون الدراسات العليا والبحوث.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. أنور أحمد رسلان — عميد كلية الحقوق – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. منير محمود العبد — وكيل كلية الزراعة – لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. حامد عمار — أستاذ متفرغ – بكلية التربية – جامعة عين شمس.

الجلسة الثانية

نظم التعليم الجامعى

السبت ١٩٩٩/٥/٢٢
٣,٠٠ – ٥,٣٠ عصراً

رئيس الجلسة:

أ.د. محمد أنس جعفر — نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون فرع بنى سويف.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. فاروق محمد أبو زيد — عميد كلية الإعلام – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. محمد مهران رشوان — وكيل كلية الآداب لشئون تعليم الطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. على السلمى — وزير التنمية الإدارية الأسبق وأستاذ إدارة الأعمال – كلية التجارة – جامعة القاهرة.

الجلسة الثالثة

الإطار المرجعى للبرامج التعليمية

الأحد ١٩٩٩/٥/٢٣

٩,٠٠ – ١٢,٣٠ صباحاً

رئيس الجلسة:

أ.د. حسنين صالح عبيد نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون بنى سويف الأسبق ورئيس قسم القانون الجنائى بكلية الحقوق–جامعة القاهرة.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. محمود غريب الشربينى عميد كلية الهندسة – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. أحمد مختار أبو خضرة وكيل كلية العلوم لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. إبراهيم بدران وزير الصحة الأسبق وأستاذ الجراحة بكلية طب القصر العينى.

الجلسة الرابعة

تقويم التعليم الجامعى

الأحد ١٩٩٩/٥/٢٣
١٢,٠٠ – ٣,٠٠ ظهراً

رئيس الجلسة:

أ.د. حسنين محمد ربيع — نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة السابق وأستاذ التاريخ بكلية الآداب– جامعة القاهرة.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. حامد طاهر حسنين — عميد كلية دار العلوم – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. كمال السيد شكرى — وكيل كلية العلاج الطبيعى لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

الجلسة الخامسة

طرق التدريس

الأحد ١٩٩٩/٥/٢٣
٣,٠٠ – ٥,٣٠ عصراً

رئيس الجلسة:

أ.د. حسن محمود إمام نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون التعليم والطلاب الأسبق والأستاذ بقسم الهندسة الإنشائية – كلية الهندسة – جامعة القاهرة.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. محمد معتز الشربينى عميد كلية طب القصر العينى – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. عصام الدين عبد العزيز وكيل كلية طب الفم والأسنان لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. عبد السلام عبد الغفار وزير التعليم الأسبق – والأستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس.

الجلسة السادسة

المعلم الجامعى: تأهيله – وظائفه – ترقيته

الاثنين ١٩٩٩/٥/٢٤
٩,٠٠ – ١١,٣٠ صباحاً

رئيس الجلسة:

أ.د. فتحى السيد سعد — نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. السيد السيد الحسينى — عميد كلية الآداب – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. محمد صلاح الدين أحمد — وكيل كلية الصيدلة لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. محمود كامل الناقة — وكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث – جامعة عين شمس.

الجلسة السابعة

إدارة التعليم الجامعى والتمويل

الاثنين ١٩٩٩/٥/٢٤
١٢,٠٠ – ٢,٣٠ ظهراً

رئيس الجلسة:

أ.د. صبحى عبد الحكيم رئيس مجلس الشورى الأسبق وأستاذ الجغرافيا بكلية الآداب – جامعة القاهرة.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. على الدين هلال عميد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. محمد توفيق المنصورى وكيل كلية التجارة لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. عاطف عبيد وزير قطاع الأعمال العام.

الجلسة الثامنة

الخدمات الجامعية

الاثنين ١٩٩٩/٥/٢٤
٣,٠٠ — ٥,٣٠٠ ظهراً

رئيس الجلسة:

أ.د. محمد سعيد سليمان نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون فرع الفيوم.

نائب رئيس الجلسة:

أ.د. عبد المحسن برادة عميد كلية التخطيط الإقليمى والعمرانى – جامعة القاهرة.

المقرر:

أ.د. على السيد عجوة وكيل كلية الإعلام لشئون التعليم والطلاب – جامعة القاهرة.

افتتاحية المحور:

أ.د. محمد رجائى الطحلاوى محافظ أسيوط.

٢. المؤتمر القومى للتعليم العالى : مشروع الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى، ١٣ ـ ١٤ فبراير ٢٠٠٠

مقدمة:

يمثل تطوير التعليم العالى أحد المتطلبات الأساسية التى اتجهت مصر إلى العناية بها على طريق إعداد وتنمية مواردها البشرية للقيام بأعباء التنمية القومية الشاملة والتفاعل مع معطيات وتحديات عصر التراكم المعرفى والعولمة.

ويشير مفهوم التطوير الذى تستند إليه الخطة الاستراتيجية إلى "عمليات التغيير الجذرى التى تتعامل مع أسباب ومصادر الخلل وصور الضعف فى المنظومة القومية للتعليم العالى وتعمل على تنمية مصادر القوة وتستثمر صيغ التميز فى تلك المنظومة".

وتنطلق عملية التطوير الشامل للتعليم العالى من رؤية واضحة للطبيعة النوعية للمتغيرات المحلية والإقليمية العالمية فى كافة المجالات العلمية والتقنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع دراسة واعية لطبيعة التأثيرات المتزايدة للعولمة وعصر المعرفة والفضائيات التى تتفاعل لإحداث ثورات تقنية ومعرفية تغير مسار حركة التعليم بشكل عام والتعليم العالى منه على وجه الخصوص.

وتستند استراتيجية تطوير التعليم العالى فى مصر إلى المبادئ والأسس التى احتوتها تقارير منظمة اليونسكو والتى تتبلور حول المفاهيم التالية:

- إحلال التعليم مدى الحياة ليأخذ مكانة القلب فى المجتمع.
- إعادة النظر فى مختلف مراحل التعليم وإحكام الربط فيما بينها.
- توسيع أطر التعاون الدولى فى مجالات التعليم.
- التنسيق بين اعتبارت المحلية والحفاظ على الهوية القومية وبين متطلبات العالمية فى صياغة النظم التعليمية.
- ضمان التنوع فى السياسات والنظم التعليمية لتستجيب لمطالب واحتياجات مختلف فئات وشرائح المجتمع وتتسق مع موارد الدولة وخطط التنمية.
- تأكيد الممارسة الديمقراطية وبناء الشخصية المتكاملة للطالب، بما يسهم فى تأصيل

نمط متميز من المواطنة الواعية والإيجابية، ويزيد من دعم أسس المعرفة ومهارات المبادرة والعمل الجماعى، مع التأكيد على ضرورة مراعاة المواردالمحلية وممارسة المهن الحرة والإقدام على تنظيم المشروعات وتنفيذها.

- تأكيد الدعائم الأربع للتعلم وهى التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعليم لحتمية العمل المشترك مع الآخرين، التعلم لتنمية الذات وإثراء الشخصية الإنسانية، التعلم لنكون.
- أهمية إشراك مختلف الأطراف الفاعلة فى المجتمع فى عمليات اتخاذ القرارات فى مجال التعليم.
- أهمية مشاركة قطاعات المجتمع المختلفة فى تمويل التعليم دون التضحية بمتطلبات الجودة والمستوى المتميز الهادف للتعليم العالى.
- استثمار تطور التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصال للوصول بشكل أسرع وأكثر كفاءة إلى استيعاب المعرفة فى عالم الغد.
- التطوير المستمر لأنماط جديدة فى منظومة التعليم العالى، مع زيادة استخدام التقنيات الجديدة فى تدريب المعلمين والعملية التعليمية.
- أهمية التأكيد على تحقيق استقلال مؤسسات التعليم العالى.
- إقرار مخطط عام للنظام التعليمى المتكامل.

الوظائف الأساسية للتعليم العالى فى المجتمع:

- إعداد الطلاب للتعلم وتنمية قدراتهم فى حقول البحث العلمى.
- إعداد خريجين فى مجالات التخصص المختلفة لتحمل ومواجهة مسئوليات الحياة فى صورها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- إتاحة التعليم للجميع وتأكيد أهمية التعليم المستمر والتدريب.
- التفاعل والعمل المشترك مع المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والخدمية فى المجتمع.
- مواكبة المتغيرات العالمية وتنمية صيغ التعاون الدولى ومجالاته.

المنهج:

وقد اتبع منهج استراتيجى واضح فى تحديد أهداف ومكونات ومراحل الخطة القومية لتطوير التعليم العالى شارك فى إعداده مجموعات عمل تمثلت فى:

- اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعى والعالى برئاسة الأستاذ الدكتور وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى.
- اللجان الفرعية الست المنبثقة عن اللجنة القومية.
- لجان قطاعات التعليم بالمجلس الأعلى للجامعات.
- فرق الخبراء المصريين الذين شاركوا فى "ندوة تطوير التعليم الجامعى والعالى" المنعقدة فى يونيو ١٩٩٩.
- فريق الخبراء العالميين المشاركين فى ندوة يونيو ١٩٩٩.
- خبراء البنك الدولى المشاركون فى مشروع تطوير التعليم العالى.

Higher Educat5ion Enhancement Program (HEEP).

- جلسات استماع شارك فيها شخصيات عامة فاعلة فى مجال التعليم العالى وممثلو اتحادات الطلاب بالجامعات وممثلو النقابات المهنية ورؤساء أندية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومجموعة من الإعلاميين ومن رجال الأعمال والمؤسسات الاقتصادية.

المحددات:

تم إعداد الإطار الاستراتيجى لتطوير المنظومة القومية للتعليم العالى باعتبار أن التعليم هو المشروع القومى المحورى مع النظر فى المحددات التالية:

- الالتزام بتقدير الظروف والمعطيات المحلية، والتأكيد على الخصوصية الثقافية المصرية، مع تعميق القيم والأصالة القومية فى منظومة التعليم.
- التوافق مع عالمية التعليم، وإقامة التوازن بين متطلبات المحلية وضرورات التعايش مع المتغير العالمية فهما ووعياً واستيعاباً وانتقاءً وإفادة.
- تأكيد النظرة المستقبلية وإدماج آليات تسمح بالتطوير المرن والمستمر لمواكبة حركة العلم فى علاقته الجدلية بحركة المجتمع تأثراً وتأثيراً.
- التكامل مع استراتيجيات التعليم ما قبل الجامعى والتفاعل مع مشروعات تطوير التعليم الأساسى والثانوى.
- التكامل مع استراتيجيات التنمية والتفاعل مع متطلبات استثمار الموارد القومية المتاحة وتعويض الموارد النادرة.

- التعامل المتوازن مع مصادر الخلل فى منظومة التعليم العـالى، وتنسـيق بـرامج ومشروعات التطوير لإحداث التأثير المطلوب فى توقيتـات متناسـبة مـع أهميـة وخطورة الخلل المطلوب علاجه.

١- مواطن القوة والضعف فى منظومة التعليم العالى:

أولاً : الجوانب الإيجابية ومصادر القوة والفرص المتاحة لمنظومة التعليم العالى:

- تزايد الطلب المجتمعى على خدمات التعليم العالى.
- تزايد طلب قطاعات الإنتاج والخدمات على نوعيـات جديـدة مـن التخصصـات والمهارات.
- توفر إمكانات تقنية عالية وبنية أساسية تتيح الأخذ بأنماط وأسـاليب تعليميـة أكثـر تطوراً.
- توفر تقنيات وإمكانات الاتصال بالعـالم الخـارجى ومؤسسـات التعلـيم الأجنبيـة المتطورة.
- توفر فرص التوسع فى التعليم بالخروج إلى مناطق جديدة وتقديم نمـاذج متطـورة لمؤسسات التعليم العالى تبدو أكثر ارتباطاً بالبيئة صدوراً عنها وتفاعلاً معها.
- وجود هيكل ضخم من أعضاء هيئات التدريس يمكن استثماره بشكل أفضل.
- وجود قاعدة طلابية عريضة تتميز بمهارات وتمتلك قـدرات تجعلهـا أقـدر علـى الاستيعاب والأداء العلمى رفيع المستوى.
- وجود هيكل من الإمكانات المادية المتمثلة فى المبانى والمواقع التى تشغلها وحـدات المنظومة ويمكن إعادة تنسيق صور استخدامها.
- وجود طلب متزايد وسوق أكثر استعداداً لاستيعاب المزيد من مخرجات المنظومـة التعليمية الموافقة لاحتياجاتها.

ثانياً : مواطن الضعف فى منظومة التعليم العالى:

- عدم وجود فلسفة عامة أو استراتيجية مستقبلية محددة لمنظومة التعليم العالى.
- غياب الرؤية الشاملة والنظرة الاستراتيجية لدور التعليم العالى فى مسـتقبل التنميـة واستثمار الموارد القومية.
- تضارب وظائف مؤسسات التعليم العالى المختلفة وازدواجيتها وعدم وجود تصـور

واضح للتعامل معها أو فيما بينها.

- تقادم النظم وهبوط المستوى المعرفى وبطء عمليات التطوير فـــى ســـباق البـــرامج والمناهج وطرق التدريس وإدارة مؤسسات التعليم العالى.
- عدم توافق خصائص ومهارات مخرجات المنظومة مـــع متطلبـــات ســـوق العمـــل المتطورة والمتغيرة.
- تراجع دور القيم الجامعية والمعايير الأخلاقية من حيث تأثيرها علـــى أداء أعضـــاء هيئة التدريس بوجه خاص ومن حيث التأصيل لها والتأكيد عليهـــا فـــى المنظومـــة التعليمية بوجه عام.
- محدودية مصادر التمويل الحكومية من ميزانية الدولة وقلة توافر فرص أو وجـــود موارد تمويلية إضافية.
- انخفاض فرص الابتعاث والانفتاح على الخارج لتكوين هيئـــات التـــدريس وتنميـــة قدرات أعضائها بشكل عصرى متميز.
- استمرار هيكل الجامعات الحكومية ومؤسسات التعلـــيم العـــالى علـــى حالـــه مـــن الستينيات دون تطور فاعل مع متطلب المرحلة.
- تزايد أعداد الطلاب وتضخم حجم الكليات الجامعية والمعاهد العليا.
- اعتماد القبول بالجامعات والمعاهد العليا – بشكل شبه كامل – على مؤشر وحيد هو مجموع الدرجات فى الثانوية العامة (أو ما يعادلها) دون اعتبار قـــدرات ورغبـــات الطلاب بشكل أكثر عمقاً وواقعية.
- تضخم الهياكل الوظيفية لأعضاء هيئات التدريس والميل المتزايد إلـــى اســـتمرارية التكوين الداخلى لأعضاء هيئات التدريس فى نفس الجامعات التى حصلوا منها على الدرجة العلمية الأولى.
- الخلل الواضح فى هياكل وظائف أعضاء هيئة التدريس والهيئات المعاونة.
- عدم التفرغ التام لكثير من أعضاء هيئات التدريس للعملية التعليمية والبحثية.
- غياب آليات متطورة لمراجعة البرامج وتقييمها وإعادة النظر فى المنـــاهج والمقـــررات ومن ثم تباطؤ عمليات التطوير والتحديث وافتقاد المعايير الموضوعية فيمـــا يـــتم مـــن تعديلات عليها بما يتسق والتطور السريع فى إيقاع حركة الحياة المعاصرة.

- نمطية أعمال الاختبارات وتخلف صور الامتحانات وجمود صيغ تقييم الطلاب.
- تقادم التقنيات والوسائل التعليمية.
- ضعف الموارد التعليمية (المكتبات مصادر المعلومات).
- تضخم الهياكل الإدارية وتقادم النظم المالية والإدارية، والجمود فى إعمـال قواعـد حكومية لا تتناسب وطبيعة المؤسسات التعليمية والعلمية والبحثية.
- اعتماد الجامعات والمعاهد العليا الخاصة على الجامعات الحكومية فى تكوين هيئات التدريس بها بأسلوب الندب الجزئى، مما يؤثر على طاقاتهم ومستوى أدائهـم فـى جامعاتهم الأصلية وفى ذات الوقت لا يسمح لهم بالإجادة فى المواقع المنتدبين للعمل بها.
- التشابه والنمطية فى النظم والبرامج والمناهج الدراسية بين الكليات المتناظرة.
- غياب التنوع فى هيكل التخصصات بين الجامعات والمعاهد العليا الخاصـة وبـين الجامعات الحكومية.
- توقف التعليم العالى عند حدود العملية التعليمية، وافتقاد الـدور البحثـى والتكـوين المعرفى المؤهل له.
- محدودية فرص التعامل مع العلوم الحديثة والمستقبلية وتطبيقاتها.
- الانشغال – بدرجة أساسية – ببرامج الدراسة للمرحلة الجامعيـة الأولـى وافتقـاد الدراسات العليا للقدر اللازم من خصوصية العناية بها ومطالب تطويرها.
- الانشغال – أساساً – فى الجوانب التعليمية بالطرق والتقنيات التقليدية.
- ضعف إمكانات وفرص الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.
- غياب نظم ومعايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العـالى ضـماناً للجـودة الشـاملة ووصولاً لاعتماد مؤسسات التعليم العالى.
- عدم وجود نظم متطورة لإعداد أعضاء هيئات التدريس ومساعديهم بما يكفل تنميـة قدراتهم وتحديد أدائهم وتحديث وسائلهم.

ومن ثم تتبلور القضايا المحورية لتطوير التعليم العالى فيما يلى:

- تطوير وتحديث الفلسفة العامة والاستراتيجية المستقبلية لمنظومة التعليم العالى.
- تحديث الإطار المؤسسى والتنظيم الهيكلى العام ووضـع تشـريع جديـد متكامـل

لمنظومة التعليم العالى.

- وضع أسس وآليات تقييم أداء المؤسسات التعليمية واعتمادها وصولاً إلـى الجـودة الشاملة فى منظومة التعليم العالى.
- تطوير وتحديث نظم الدراسة وإعادة النظر فى معـايير إعـداد وتطـوير البـرامج والمناهج ومراجعة نظم الاختبار.
- تطوير نظم إعداد وتنمية أعضاء هيئات التدريس ومساعديهم.
- تطوير تقنيات التعليم واستثمار تقنيات المعلومات والاتصال وابتكار أشـكال جديـدة من التعليم عن بعد.
- تطوير وتحديث الإدارة بمؤسسات التعليم العالى.
- تفعيل دور الطلاب فى المؤسسات التعليمية واستحداث آليات جديدة للتنمية الطلابيـة المتكاملة.
- تعميق الصلات بين مؤسسات التعليم العالى فى مصر مع مثيلاتها فى الخارج علـى المستويات الإقليمية والدولية.
- استحداث نظم وآليات فعالة لربط مؤسسات التعليم العالى بسوق العمـل وقطاعـات الإنتاج والخدمات فى المجتمع وتفعيل دورها فى دراسة مشاكل التنمية والإسهام فى إيجاد حلول علمية لها.
- تطوير نظم وآليات لزيادة المكون التدريبى فى برامج ومناهج الجامعـات والمعاهـد العليا بما يتيح فرصاً أفضل لإكساب الطلاب المهارات والقدرات التى تتسـق مـع احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات.
- استحداث وتنمية مصادر تمويل إضافية ومتجددة لمؤسسات التعليم العالى الحكومية.
- توضيح وترسيخ مفهوم عصرى لاستقلال الجامعات الحكومية وتأكيـد مسـئولياتها القومية.

٢- الأهداف والتوجيهات الاستراتيجية لتطوير التعليم العالى:

تهدف الخطة القومية لتطوير التعليم العـالى إلـى تحقيـق مجموعـة مـن الأهـداف الاستراتيجية ملتزمة فى ذلك بعدد من المبادئ والتوجيهات على النحو التالى:

الأهداف الاستراتيجية للتطوير:

اعتمدت وثيقة "الإطار الاستراتيجى لتطوير التعليم العالى" على الأهداف الاستراتيجية التى يمكن تركيزها فيما يلى:

- التكوين المتكامل علمياً وتقنياً وفكرياً وثقافياً، والتنمية المستمرة للموارد البشرية المصرية بما يتوافق مع متطلبات العصر وتقنياته مما يهيئها للمشاركة الفاعلة فى تنمية موارد المجتمع وتحقيق نموه ودعم قدراته.
- توظيف البحث العلمى وتنمية القدرات العلمية واستحداث تقنيات تسهم فى حل مشكلات المجتمع وإحداث التنمية القومية.
- تعظيم دور مؤسسات التعليم العالى كمراكز تعليم وتثقيف وتنوير لمصر والعالم العربى والإفريقى والإسلامى وتوسيع نطاق مشاركاتها فى الفعاليات الدولية مع تأكيد الهوية المصرية والحفاظ على الانتماء القومى.
- التطوير الإدارى الشامل لمؤسسات التعليم العالى وإدماج متطلبات الجودة الشاملة والتطوير المستمر فى هياكلها وآلياتها وتأكيد الترابط والتفاعل المؤسسى بين عناصرها.
- تطوير نظم التعليم وقواعده بما يتيح فرص التطبيق الواعى للتعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة.

المبادئ الهادية للتطوير:

تتبلور المبادئ الهادية لاستراتيجية تطوير التعليم العالى فيما يلى:

١. مواكبة التطورات العلمية والتقنية واستيعاب التقنيات التعليمية الحديثة ومواصلة تطويرها.
٢. التوافق مع المتغيرات العالمية والانفتاح على المؤسسات والمنظمات التعليمية العالمية وتفعيل دور الاتفاقيات والبرامج المشتركة معها.
٣. تأكيد دور البحث العلمى فى مؤسسات التعليم العالى، وتوفير الموارد المادية والبشرية والتيسيرات التشريعية لانطلاقه وتطوره لخدمة العملية التعليمية وتنمية الرصيد المعرفى، وحتمية المشاركة فى تنمية المجتمع ومساندة قطاعات الإنتاج والخدمات.

٤. ضمان التطوير الذاتى المستمر للهياكل التنظيمية والوظيفيـة والبـرامج التعليميـة والمناهج وكذلك نظم وآليات العمل التعليمى والعلمى والبحثى والإدارى، وهو مـا ينسحب -بدوره- على كافة عناصر المؤسسة التعليمية فى إطـار نظـام شـامل لتحقيق الجودة الشاملة وتقييم الأداء المؤسسى بشكل واع.

٥. توفير فرص التعليم المستمر ومرونة الحركة للدارسين للالتحـاق بسـوق العمـل ومعاودة الدراسة، وكفالة حرية الاختيار فى تشكيل البرامج التعليميـة ومجـالات التخصص، والمزج بين التخصصات بما يتوافق وقـدرات الطـلاب وتوجهـاتهم ويحقق متطلبات وشروط سوق العمل المتطورة.

٦. الربط بين مناهج وأساليب التعليم وبين متطلبـات قطاعـات الإنتـاج والخـدمات والموارد القومية.

٧. استثمار تقنيات المعلومات والاتصالات فى تطوير وتنويع نظم وأشـكال وبـرامج التعليم وإتاحتها للراغبين فى التعليم دون قيود المكان أو الزمان.

٨. التنسيق بين منظومة التعليم العالى من ناحية، وبين منظومة التعليم ما قبل الجامعى من ناحية أخرى، والتأكيد على أهمية وحيوية تطوير دور كليات التربية وتحـديث أساليبها لتكوين معلم المرحلة قبل الجامعية على أسس علمية وتربوية فعالة.

٩. أهمية الارتفاع بمستوى المعاهد العليا والمعاهد الفنية، وإزالة مظاهر التمييز بينهـا وبين الجامعات، وإدماجها فى صميم منظومة التعليم العالى باعتبارها مسئولة عـن قطاع مهم ومؤثر من التعليم الفنى والمهنى يتكامل – بالفعل – مع مـا تقـوم بهـا الجامعات.

١٠. تأكيد الاستقلال وإتاحة فرص التميز والتنوع بين مؤسسات التعلـيم العـالى، وأن يكون هناك قانون موحد للتعليم العالى يحدد المبادئ والقواعد العامة ويؤكد أهميـة إعمال قواعد الجودة الكاملة وشروط الاعتماد للمؤسسات والبرامج التعليميـة ومـا تمنحه من الدرجات العلمية.

١١. التأكيد على الدور الفاعل لعضو هيئة التدريس وأهمية التنمية المتكاملة والمسـتمرة والتقييم الموضوعى المنتظم لأداء أعضاء هيئات التدريس، وتطوير نظم التعامـل فيما يتعلق بشئونهم.

١٢. التأكيد على أهمية الترابط والتكامل فيما بين مؤسسات منظومة التعليم العالى، وإتاحة الفرص لتزاوج التخصصات، وتنمية شبكات العلوم البيئية المتداخلة، وتوفير فرص الحركة المرنة للطلاب بين تلك المؤسسات التعليمية من خلال إحداث نظام قومى للمؤهلات العلمية National Qualifications Framework يحدد مستوياتها ومتطلباتها وعلاقات بعضها ببعض.
١٣. الربط والتكامل بين مؤسسات التعليم العالى وبين مؤسسات الإنتاج والخدمات، وإشراك ممثلى تلك القطاعات فى اتخاذ قرارات التطوير والتنويع فى التعليم بما يتوافق واحتياجاتهم المستقبلية.
١٤. التنمية الثقافية والفنية والرياضية والرعاية الاجتماعية للطلاب، وإتاحة فرص المشاركة الطلابية فى مختلف الفعاليات العلمية والبحثية وأنشطة وبرامج خدمة المجتمع.
١٥. تأكيد ديمقراطية التعليم، وابتكار أشكال متنوعة من نظم مساهمة الدارسين وفئات المجتمع المستفيدة فى تحمل أعباء التعليم ونفقات التطوير والتحديث.

٣- مجالات ومشروعات الخطة الاستراتيجية للتطوير:

تتضمن المجالات الأساسية لتطوير العناصر الذاتية الرئيسية لمنظومة التعليم العالى ومحاور تماسها مع قطاعات الإنتاج والخدمات والجهات المستفيدة من مخرجاتها ومنظومة التعليم قبل الجامعى، بما يحقق التعامل الشامل والمؤثر مع أهم مصادر الخلل ومواطن القصور فى منظومة التعليم العالى الحالية، والمتغيرات والتطورات العلمية والتقنية، ويستثمر مواطن القوة الكامنة فيها، ويستفيد من الفرص المتاحة فى المجتمع محلياً وعالمياً، وهذه المجالات هى:

١. التطوير التشريعى والمؤسسى وإعادة هيكلة المنظومة القومية للتعليم العالى.
٢. تطوير النظم والبرامج والموارد والتقنيات التعليمية والمكون التدريبى لاكتساب المهارات.
٣. تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والفئات المعاونة، وتطوير الأداء والهياكل الوظيفية.
٤. تطوير الدراسات العليا والبحث العلمى.

٥. التطوير والتحديث الإدارى وتعميق استخدامات تقنية المعلومات.
٦. تطوير وتفعيل العلاقات مع قطاعات الإنتاج والخدمات وتنمية برامج خدمة البيئة.
٧. تطوير وتفعيل العلاقات الخارجية والتعاون الدولى.
٨. تطوير وتفعيل نظم وآليات تعميق الأنشطة الطلابية، وتحسين منظومة الحياة الجامعية.
٩. رعاية المتفوقين والموهوبين وتأهيلهم.
١٠. إنشاء مراكز التميز العلمى والبحثى.
١١. اقتصاديات وتمويل التعليم العالى.
١٢. تقييم الأداء والاعتماد فى ظل نظام الجودة الشاملة.

تعقيب

د. عبد الله التطاوى

لدينا في هذه الجلسة ثلاث أوراق عمل؛ الورقة الأولى مقدمة من الأستاذ الدكتور منير بدوي وموضوعها هو: دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية، الورقة الثانية مقدمة من الأستاذة الدكتورة أميمة عبود وموضوع الورقة هو: سياسة التعليم العالي: قراءة في خطابات بعض القوى السياسية (القيادة السياسية والمعارضة السياسية)، الورقة الثالثة مقدمة من الأستاذة الدكتورة نادية مصطفى وموضوع الورقة في خبرة تطوير التعليم العالي: المسار والإشكاليات.

فى البدء، أود التنويه على أن طرح الزميل الفاضل الدكتور منير بدوى يستحق المراجعة في بعض صفحات الورقة المقدمة، ففي صفحتى ٢١ و٢٢، يطرح الدكتور منير رؤيته في قضية استقلالية القرار الجامعي، وقضية التبعية التي ألقت بظلالها –من خلال رؤيته– على نخبة القيادة الجامعية المتهمة عنده بالتبعية، والسلبية وكونها أداة طيعة بيد السلطات العليا، وبأنها تستهدف الرضا والقبول لدى السلطة العليا إلى آخره. وهذا يفقد القيادة الجامعية –بالفعل– أهلية العمل القيادي، وينعتهم بالحرص على الاستمرار في المناصب، وعدم القدرة على تجاوز الخطوط المرسومة، كما لوكانت الجامعة قد فقدت كل الصلاحيات، أو أن كل الجامعات العربية فقدت كل صلاحياتها، وكذلك فقدت رموزها مكانتها، وقدرتها على التحرك لدى الإدارة العليا، وأصبحوا "قطع شطرنج"، تحرك من قبل السلطة. وهذا فهم يجب أن يعاد طرحه ويعاد طرحه على ساحة المناقشة، ونتصور أن هذا يحتاج إلى لقاء خاص، أو ندوة خاصة، أو حوار خاص يرتبط بمنهج عملي تطبيقي، ينطلق بالفعل من قراءة الواقع على حقيقته، لا من التصورات المتوهمة التي يمكن أن تطرح في ورقة العمل بهذه الإجادة وبهذه المنهجية التي تستحق التقدير.

فى تناول الدكتور منير للمراكز البحثية وضع لأطروحات حول كم من المثالب التي يتخيلها الدكتور منير، والتى ليس لها أساس من الصحة، وهى تتعلق بقدرات المراكز البحثية الجامعية والوحدة ذات الطابع الخاص، وذلك فيما يتصل بتفاعل هذه الوحدات مع المجتمع. إن هذه الوحدات قد تم إنشاؤها أساساً تحت هذه الفلسفة، وتحت هذه الأهداف والشئ الذى لا

يحقق أهدافه، ينبغى أن ينظر في أمره فوراً ويوقف نشاطه والمراكز البحثيــة التــى لا يــتم الاتصال بينها وبين الجهات المعنية؛ سواء المؤسسات أو الشركات أو الهيئات أو الــوزارات أو القطاع الخاص أو غيره، ينظر في أمرها، وكنت أود لو أن الدكتور منيــر اطلــع علــى أعمال ندوة هذا القطاع في جامعة القاهرة، والتي عقدت بالفعل في ١ يوليو ٢٠٠٤، وغيرهــا من المؤتمرات الأخرى، فلدينا ثلاثة مؤتمرات لها رصيد عال جداً فــي دراســة أمــر هــذا القطاع، الذي بلغ الآن ١٧ سنة من عمره، وأظن أنه خلال هذه الســنوات بــدأت الصــورة والخريطة تتغير إلى حد كبير، وبالتالي فما ينقصنا هنا هو دقة المرجعية؛ دقة المرجعية فــي استيفاء أركان الظاهرة، وكلنا أساتذة ونعلم هذا جيداً في البحث العلمــي، ونعلــم أننــا حــين نصدر الحكم، علينا أن نصدره بناء على مرجعية كاملة يتوافر بها الاســتقراء والاستقصــاء لأركان الظاهرة موضوع الدراسة، وينطبق ذلك القول أيضا على تناول هذه الورقة البحثيــة لقضية وإمكانات الجامعات في خدمة المجتمع، فهذه مسألة درست وقتلت بحثاً على المستوى التطبيقي، وهي مطروحة فى ورقة د. منير في صفحة ٢٦، وأتصور أيضاً أنها تحتاج إلــى مراجعة.

هناك ملاحظة حول مسألة الدورات، والندوات، والمجالات الثقافية، والدينية، والسياسية، والاجتماعية، والرياضية، والأنشطة الطلابية، والاستفادة من إمكانــات وخبــرات الكليــات المتخصصة. إن هذا المسألة مطروحة على الساحة، ولا أتصور أن الجامعة فاقدة الأهلية إلى هذا الحد الذى أشارت إليه هذه الدراسة، فالأمر يصل في بعض الأحيان إلى حد التزيــد فــي مثل هذه الأنشطة، ومركز البحوث والدراسات السياسية مثالا على ذلك، فهذا المركــز يقــدم أنشطة يومياً، وبه تعددية في الأنشطة تحاكى التعددية في مناخ الحيــاة الثقافيــة والسياســية بشكل مبالغ فيه في بعض الأحيان، فما بالنا بجدول العمل المركزي في الجامعــة والكليــات الأخرى على مستوى التخصص العلمي، لدرجة أنه في وقت من الأوقات، فكرنا فــي أربــع مراحل للعمل، نظرا إلى كثافة هذا الأداء الموجود بالفعل في جامعة كجامعة القاهرة، وهــذا لا يعنى أن بقية الجامعات بها قصور في هذا الجانب، لأن هذا القطاع أصبح الآن فــي ســن الشباب، وهوسن قادر على أن يحقق الكثير مما طرح هنا من باب الأمل أو الطموح، وهــذه مجرد لمحة سريعة كخلفية عن ورقة الدكتور منير.

حول ورقة الدكتورة أميمة عبود، ورداً على تساؤل وصلني من الأستاذة الدكتورة إيمان عباس، عن أن ورقة الدكتورة أميمة قد خرجت تماماً عن الخط المرسوم للمحور الأساسي لهذا المؤتمر، وأن موضوع هذه الورقة أكثر ارتباطاً بالإعلام السياسي منه إلى قضايا التعليم العالي، الحقيقة أنا اتفق مع الدكتورة إيمان في جزئية، واختلف معها في جزئية أخرى، إذ أن كلمة الدكتور عمروسلامة التى افتتح بها هذا المؤتمر، من المتوقع أن تغير كثيرا من المفاهيم التي وردت في هذه الورقة، وهذا منطلق أساسي لابد أن يوضع في الاعتبار، لأن ورقة الدكتور عمروفيها كثير من الإلحاح على المساءلة، والمراجعة، وبناء فلسفة العمل بديلاً لفلسفة القول، واتخاذ الخطوات الإجرائية التي قد تغيب عن الجمهور، لكنها لا تغيب عن رجال العمل، الذي يقومون بالفعل بإعداد المشروعات، ومتابعتها وتبنى برامج للعمل وفقاً لتحديد زمني، ولخطط زمنية يتوفر فيها عنصر المتابعة وعنصر التنفيذ، لكن ليس من المتوقع أن يتحقق الحلم بين يوم وليلة، ولذلك فإن اتهام لغة الخطاب بعدم الواقعية، يرد عليه بأنه من حقنا أن نحلم ومن حقنا أن نطرح طموحاتنا، ومن واجبنا أن نحدد برامج العمل طبقاً لمستوى الطموحات، ومستوى الرؤية المستقبلية.

اسمحوا لى أن أعرض خلاصة قراءتي لورقة الدكتورة أميمة، بشكل مختلف عما طرحته علينا الآن، وربما كانت قراءة الآخر لورقة الكاتب لها زاوية أخرى، ربما تفيدنا في المناقشة، فالدكتورة أميمة انشغلت بقضية تخلف البرامج والمناهج، وهذا حق، وهويراجع الآن على قدم وساق في وزارة التربية والتعليم، وأتمنى أن يراجع لدينا في وزارة التعليم العالي على نفس المستوى. قضية أدوات المعلم التي نعاني منها، قضية تخلف طرق التدريس ومناهج التدريس، قضية الإسهام الأهلى في البنية الجامعية وفي النسق الجامعي، قضية الجامعات وقيادة التحول، قضية تربية الفكر العلمي أو التفكير أو المنهج لدى الشباب، أخلاقيات العمل الجماعي المنظم، كيفية إدارة الحوار بين الآراء والتوجهات، التعليم وخطط التنمية، التعليم ومشكلات المجتمع، التعليم والعولمة وقضية الأمن القومي التي طرحتها بهذه الاستفاضة، المشاركة المجتمعية، اللامركزية، حوار الثقافات وقيم التفاهم والتواصل، تطوير مناهج الدراسة، البحث في الدراسات العليا، ربط الدراسات العليا بقضايا التنمية، استراتيجية تسويق الإنتاج العلمي، رعاية المتفوقين، التوسع في التعليم المفتوح، ضمان الجودة والاعتماد، وضع خطة قومية للبحث العلمي، قطيعة التعليم والتوظيف وقد أفاضت في

عرضها، ترشيد المجانية، توظيف التكنولوجيا، أظن هذه هي النقاط الأساسـية التـي ألحـت على ذاكرتي بعد قراءة هذه الورقة ثلاث مرات، وأظن أن هذه هي البرامج التـي يجـب أن توضع في الاعتبار عند مناقشة الورقة.

وحول ورقة الدكتورة نادية مصطفى، فأنا أشكرها على هذه القراءة المنهاجيـة للـنص، الذي تصورته حسب قراءتي له نصاً إصلاحياً لشباب الجامعة، يبدأ من تشخيص الحالة عبر مجموعة من المرجعيات موجودة بالفعل لدى الدكتورة نادية، وإن كان ثمة بعض المرجعيات التي نسيت في زحام هذا العمل، فيما يتعلق بالأنشطة الثقافية؛ سـواء نـادي أعضـاء هيئـة التدريس أو الجامعة أو الكليات، وما إلى ذلك، أيضاً هناك طرح لما أسفر عنه مـؤتمر عـام ٢٠٠٠، وبالمناسبة فإن مؤتمر عام ٢٠٠٠، كان خلاصة جهد جـد طويـل ومرهـق فـي الجامعات المصرية، وكونه قد صدر في شكل رسمى كمؤتمر قـومي، فهـذا لـم يكـن إلا خلاصة جهود طويلة المدى وكانت التوصيات صادرة عن جامعـه القـاهرة، إلـى جانـب توصيات باقي الجامعات المصرية، وكان هذا هو ما تمخض عنـه المـؤتمر عـام ٢٠٠٠، والذي تحول إلى برامج عمل الآن حسب ما هو متاح، مع اختلافنا في قراءة الأولويات طبقـاً لما طرحته الدكتورة نادية مصطفى، حيث أن المشكلات المطروحة بعضها لم يحل عملياً من خلال الأقسام العلمية الجامعية، ومنها ما يلي:

١- قضية تطوير المناهج التي لا تحتاج ولا تنتظر برنامج عمل حتى يتطـور المـنهج، وإنما هناك حالة تراخ شديدة في بعض الأقسام العلمية، وأخـص بالـذكر الكليـات الإنسانية التي انتمي إليها، أما الكليات العملية فقد اخترقت الطريق، وسارعت إلـى المبادرة، عكس الكليات الإنسانية التى مازالت تسير ببطء غير مقبـول فـي هـذه المرحلة، ويتضح ذلك فى برامج تقييم الأداء، والدراسات الذاتية التي سارعت إليهـا وتزاحمت وتبارت فيها الكليات العملية، لذلك لابد أن يكون لدينا الجسارة، علـى أن نعترف بتقصيرنا -نحن- في الدراسات الإنسانية عن هذا المدى بكثير جداً، والـذى درج عليه زملاؤنا في الكليات العملية.

- ومن المشكلات الأخرى التى لم تحل، مسألة التماهي مع المنقول والقناعة بالتبعيـة، والنقص في ثقافة الثقة بالذات التي يجب أن تبنى في هذا الوطن. إن ما يبنـى مـن مشروع قومي، يجب أن نتحمل مشقة بنائه بالدرجة الأولى كجامعـات وكأسـاتذة،

وصولاً إلى مرحلة التعليم العصري المتميز الذي نتوقعه.

- الحذر من الاغتراب التعليمي، وهذا مصطلح استخلصته من قراءتي للورقة، حين يصبح الأداء الجامعى بمعزل سواء عن البيئة أو قضايا المجتمع، أو مناقشة مشكلات وهموم المجتمع، والتي اعتبرها بالفعل هما عاما وقضية قومية كبرى، وعندما تشير القيادة السياسية إلى أن هذه المسألة قضية أمن قومي، فإن هذا يكون أقوى تشخيص للحالة التعليمية، التي ينبغي أن تشارك فيها الثقافة المجتمعية بالدرجة الأولى، وفئات المثقفين المسئولين أو المعنيين بطوق النجاة للعملية العلمية بالدرجة الثانية.
- المساحة بين التمويل المجتمعي والتمويل الدولى، وأثر ذلك علي مصداقية البرنامج الوطني للتطوير، والأولوية الحاكمة للتخلص من زيادة الأعداد الطلابية أو زيادة مبانى الجامعات، والإنفاق على العملية التعليمية بحثاً عن الجودة، وأظن الدكتور عمرو سلامة طرح علينا استقلال ثلاث جامعات، كمشروع مبدئي، إلى أن تتهيأ لهذا الاستقلال الكيانات الجامعية الأخرى، وهذا يمثل محورا مهما إذا عاد الطلاب إلى محافظاتهم، ولم يظلوا يحملون شعار جامعة القاهرة على سبيل المثال.
- التخبط بين نقل معايير الجودة والتميز، ومحاولة الإصلاح والإنقاذ من التردي والانهيار، الذي تراكم فأصاب التعليم في مقتل، وأظن أن مؤتمر ٢٠٠٠، كان بمثابة جرس الإنذار لهذا التردي، فالمسألة التراكمية التي حدثت في العملية التعليمية كان حصاد مؤتمر ٢٠٠٠ هو المدخل الطبيعي لها، ويحمد لوزير التعليم العالي اليوم أنه توقف طويلاً عند عطاء هذا المؤتمر، ولم يقل إطلاقاً أنه قد بدأ من الصفر، فقد بدأ من حيث انتهي مؤتمر ٢٠٠٠، ولقد وضعت الاستراتيجية التي طرحت على مجلس الوزراء قريباً، انطلاقاً من استراتيجية وثيقة التعليم التي طرحت في مؤتمر ٢٠٠٠، أيضاً مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومدى إيجابيات هذا المشروع، فأعضاء هيئة التدريس الذين يطبق عليهم هذا النظام، مطروح عليهم –الآن– استبيان لمعرفة رؤاهم السلبية والإيجابية، وما ينتظر من هذا المشروع وما لا ينتظر منه، أي أنه في مرحلة التقويم والنظر الصحيح وبكل شفافية، وليس للمجلس الأعلى للجامعات أي تحفظ على ذلك، بل بالعكس

فنحن مطالبون أن نقدم تقاريرنا للمجلس الأعلى للجامعات، من خلال الأساتذة والأساتذة المساعدين، والذين يطبق عليهم بالفعل هذا النظام.

إن قضية التعليم بما إنها صمام الأمان لمستقبل هذا الوطن، وهي تمثل -بالفعل- هماً قومياً، لذلك فإن الالتقاء فيها على المستوى المجتمعي، وعلى المستوى الإعلامي وعلى المستوى التعليمي، وعلى المستوى القيادي، يسير في خط واحد وهذه ليست قضية جدلية، لأن كل رأي يطرح في هذا الجانب يستمع إليه ويناقش، وتبحث أبعاده حتى وإن جاء من قبيل المخالفة، لأنه ربما كان رأى الآخر أكثر صواباً، طالما أن الصالح العام هو المحرك الأول لهذه الآراء، بعيداً عن اصطناع لغة الجدل والصراعات التي قد نخوضها بلا مبرر.

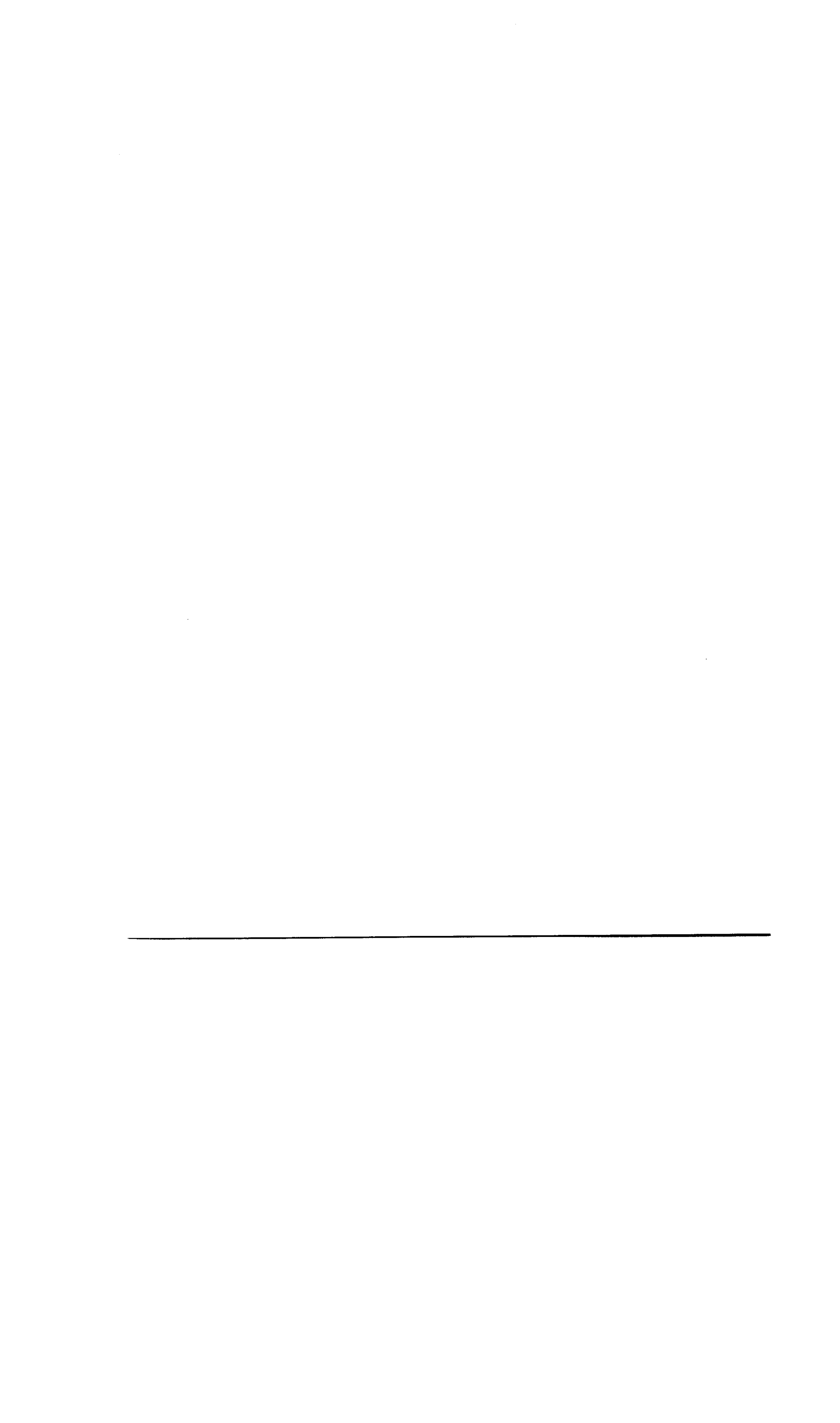
وأنا أكرر الطلب العلمي للأستاذة الدكتورة نادية مصطفى في إخراج كتاب هذا المؤتمر، على أن يرفق به وثيقة مؤتمر التعليم العالي لسنة ٢٠٠٠، واسمحوا لي أن أطرح على حضراتكم سؤالا مهما جداً، دون تحيز لهذا المؤتمر أو لغيره: ماذا لو لم تكن هذه الوثيقة ولو لم يكن هذا المؤتمر في التاريخ المصري ؟

عليكم أن تطرحوا على أنفسكم هذا السؤال لقد كان ذلك المؤتمر بمثابة صحوة بأن نخرج من الجامعات المصرية لأول مرة، ودعونا ننسى المحاولات الجزئية التي درستها الدكتورة نادية مصطفى، لكن ما حدث سنة ٢٠٠٠ من خطة قصيرة المدى وعاجلة تنتهي سنة ٢٠٠٧، ومن خطة متوسطة المدى، ومن خطة طويلة الأجل تنتهي سنة ٢٠١٧، أتصور أن هذا كان فعلاً بداية لتصحيح المسار على المستوى التعليمي، أما قضيتنا الحقيقية، فهي قضية مساءلة الذات، فلدينا نقص في مساءلة أنفسنا، وعندما نسائل أنفسنا، نجد من يقول إننا نجلد الذات. لقد أصبح لنقد الذات لدينا مقياس غريب، وهو جلد الذات، فنقد الذات هو الأساس في معيارية العمل إن أردنا الصدق والجدة، ولا أريد الدخول في متاهة ثقافة العمل التي لا تتسع لها الصدور، وتحتاج إلى مناقشة.

وأظن أن كل المداخلات -في هذا المؤتمر- مطروحة بالفعل في المجالس العليا، فكل ما يسمع الآن في هذه القاعة يدون، وتسجل آراء القيادات الجامعية، فكل هذه الهموم التي طرحت لها احترامها ولها تقديرها، ولها مكانتها التي اعتز بها علمياً، ولا تؤخذ إطلاقاً إلا مأخذ الجد، وتبحث وتدون وتسجل، ويبحث لها باستمرار عن حلول.

وأرى أنه من الواجب توجيه الدعوة رسمياً لقسم الاجتماع؛ سواء بآداب القاهرة أو أقسام الاجتماع في الكليات المصرية، لكى تقوم بعمل دراسة إحصائية دقيقة حول مشكلات شـــباب الجامعة، فيما يتعلق بمسألة الزواج العرفي، لأن طرح القضية بهذا الشـــكل يثيــر شـــجوننا تماماً، ويفسد علينا ما يمكن أن نتوقعه من الحياة الجامعية، وحتى ونحن نمر بشكل يومي في حارات الجامعة تبدو المسألة في حاجة إلى أن تناقش، وليس أن تطرح بهذه البساطة.

في النهاية، ما كنا نريد إثباته هو أن قيادة الجامعة ليست تابعة للسلطة السياسية.



المحور الثاني

صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالي

(المؤسسات، مضمون السياسات وصياغتها، عمليات التنفيذ، التقويم)

٨. دور المؤسسة الجامعية: وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات ؟

د. ناهد عز الدين

تقديم:

في كتاب د. لويس عوض المعنون "الجامعة والمجتمع الجديد" يقول: إن نظـــام التعلـــيم الاستعماري قد حول العلم إلى مجرد "معلومات"، يتقن الطالب استيعابها. أما تكـــوين القـــيم، والمعتقدات، والآراء، والنظريات، وكل ما ينبع من التفكير المستقل، ومحاولة الخـــروج مـــن جزئيات الحياة إلى كلياتها، فهو ممنوع. فالهدف تفصيل نظام للخريجين الفنيين يقـــوم علـــى التدريب المهني وحده، وليس فيه مجال لإعمال الفكـــر أو ممارســـة التفكيـــر. أي أن تقـــوم الجامعة، بتموين البلاد بالحد الأدنى من الخبرة الفنية القائمة على الكفاءة المهنية ممثلـــة فـــي طبقة لقنت -في أحسن الفروض- أن تعطي ما لقيصر لقيصر وما لله لله. وهكذا، تـــم عـــزل كثير من المثقفين عن الحياة العامة وعن القضية الوطنية"[1].

حقا ما أشبه اليوم بالبارحة:

لقد تصدر العبارة السابقة مصطلح "نظام التعليم الاستعماري"، ولا يخفى على أحد ما فيه من دلالة بالغة الدقة حول تركيزه على تخريج موظفين يخدمون في جهاز المحتل، لا مواطنين يملكون عقولا مستقلة قادرة على التفكير، أو النقد، أو طرح التغيير كمطلب، وهو الأمر الذي من شأنه، لو حدث، أن ينسف الأرضية التي يقف عليها الاحتلال، ويقوض أركانه.

صحيح أنه من طبيعة الأمور أن يتسق نظام التعليم في تلك الحقبة مع منطق الاحـــتلال الأجنبي، سواء من زاوية أهدافه، أو من زاويـــة مضـــامين المقـــررات ومحتـــوى المنـــاهج الدراسية التي يستخدمها لبلوغ تلك الأهداف، أو من زاوية الأبنية والهياكل المؤسســـية التـــي تضطلع بمهام التنفيذ، أو من زاوية الأدوات والآليات المستخدمة في هذا التنفيذ...إلـــخ. إلا أن الخبرة التاريخية شهدت على عدم استسلام المصريين لأي من مفردات مثل هـــذا المنطـــق. فبرغم أنف المقاومة الحادة التي أبداها الاحتلال، تأسست الجامعة عام ١٩٠٨، بعدما أسهمت الأميرة فاطمة إسماعيل بجهودها الرائدة في تذليل ما اعترضها من معوقات مالية، فبـــادرت بالتبرع بمجوهراتها، ووقف أراضيها الزراعية للإنفاق على مشروع الجامعة الأهلية. ونظرا

لما أحرزته الجامعة من نجاح مشهود بعد أن استمدت وجودها من مبادرة أهلية، ارتأت الحكومة عام ١٩١٧ إنشاء جامعة حكومية تكون نواتها الأساسية كليات الآداب، والعلوم، والحقوق، ألحقت بها فيما بعد المدارس العليا المتخصصة كالهندسة، والزراعة، والطب..إلخ.

وفي عام ١٩٢٣، أدمجت الجامعة الأهلية في كيان الجامعة الحكومية الجديدة. ولم يكن من العسير إتمام هذه الخطوة، في تلك الحقبة التي استلزمت وقوف الحكومة جنبا إلى جنب مع باكورة المجتمع المدني في خندق واحد، نضالا من أجل الحرية. فقد كان الهم الأول هو التصدي للمحتل الأجنبي، وكسر أغلاله والتحرر من قيوده. ولم تجد الجامعة الأهلية التي تأسست بالجهود الذاتية، ودون استهداف الربح، غضاضة في أن تدمج في الجامعة الحكومية، بحيث يندرج هذا في إطار تكتيل الجهود، وتوحيد الجبهة، وبناء القوى الوطنية القادرة على تبني الاستقلال كغاية، ودفعه باعتباره المشروع القومي الأعلى. فالاستقلال المنشود آنذاك، لم يكن استقلال المجتمع إزاء الدولة، أو استقلال الجامعة إزاء الحكومة وجهازها الإداري، وإنما كان استقلال الوطن (دولة، وحكومة، ومجتمعا) عن الاحتلال الجاثم على صدر الجميع.

وفي عام ١٩٢٥، صدر مرسوم بقانون إنشاء الجامعة الحكومية باسم "الجامعة المصرية" وبعد ثلاث سنوات، شرعت الجامعة الوليدة في تأسيس مقر دائم لها. وفي عام ١٩٣٥، أدمجت فيها مدرسة الهندسة، والزراعة العليا، والتجارة العليا، والطب البيطري، وتحولت إلى كليات[٢].

ومع أن نشأة المجلس الأعلى للجامعات تعود إلى عام ١٩٥٠، إلا أن كل جامعة من الجامعات المصرية استمرت تؤدي عملها وفقا للقانون المنظم لشئونها. حيث نظم قانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٤٢ جامعة الإسكندرية(فاروق الأول آنذاك)، ونظم قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٥٠ جامعة القاهرة (فؤاد الأول آنذاك)، وأتى أخيرا القانون رقم ٩٣ لسنة ١٩٥٠ الخاص بإنشاء جامعة إبراهيم باشا (عين شمس حاليا). وكانت الجامعات تابعة من الناحية الرسمية لوزارة المعارف التي لم تتمكن من وضع قانون موحد، يتفق ومكانة واستقلالية الجامعات في تلك الفترة[٣]. وقد تغير اسم الجامعة من الجامعة المصرية، إلى جامعة فؤاد الأول، ثم إلى جامعة القاهرة عام ١٩٥٣، وفي عام ١٩٥٥، تأسس فرع لها في الخرطوم، وافتتح فرعان لها في الفيوم، وبني سويف. وكان د.أحمد لطفي السيد أول من تولى رئاستها.

الجدير بالتسجيل، أنه غداة قيام ثورة يوليو، تشكلت لجنة للتعليم الجامعي برئاسة د. علي ماهر، لصياغة أهدافه، تبنت مدخلا ليبراليا أكد على استقلال الجامعات، وحرية الفكر، والأخذ بقاعدة الانتخاب في اختيار عمداء الكليات، ووكلائها، ورؤساء الجامعات. إلا أن هذا الاتجاه لم ينسجم مع فكر الثورة التي ما لبثت أن أصدرت القانون رقم ٥٠٨ لسنة ١٩٥٤ بشأن إعادة تنظيم الجامعات، فجاء ملزما بتعيين القيادات في كافة المناصب الجامعية، بما فيها اتحاد الطلاب. وتلاه القانون رقم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ بشأن تنظيم الجامعات، والذي مثل صدوره إعادة النظر في دور الجامعة وتحديد رسالتها في ضوء التوجه القومي للجمهورية العربية المتحدة.

وأتت آخر حلقة في سلسلة التشريعات المنظمة للجامعات، بصدور قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ ليعكس الانتقال إلى مرحلة جديدة بما سادها من توجهات، كان لابد لها أن تنعكس على جوهر الرسالة المنوطة بالجامعة. وهكذا، يتبين كيف انعكس الإطار السياسي والاقتصادي بسماته وملامحه الأساسية على قانون تنظيم الجامعات. وكيف ارتبط تغيير هذا القانون بتغير معالم النظام السياسي المصري وتطور توجهاته حقبة تلو الأخرى.

ومن أوضح المؤشرات ذات الدلالة على ذلك، هي الكيفية التي تبوأت من خلالها القيادات الجامعية مراكزها في أعلى السلم الجامعي، وما إذا كانت قد اعتمدت في تقلد مناصبها على آلية التعيين أم الانتخاب. وما إذا كان من يشغلون تلك المواقع يأتون من صفوف "أهل الخبرة" الذين تدرجوا في المناصب داخل الجامعة، أم يتم اختيارهم ممن ينطبق عليهم وصف "أهل الثقة"، ومن دوائر بعيدة (دخيلة) تقع خارج إطار المحيط الجامعي. والملحوظة الأساسية في هذا الصدد هي استمرار شعار "أهل الثقة لا أهل الخبرة"، كمعيار حاكم في تجنيد القيادات الجامعية في مصر.

ففي عام ١٩٥٦ مثلا، نصت اللائحة على تعيين كل القيادات الجامعية بدءا من مدير الجامعة، مرورا بالوكيل، والسكرتير العام، والعمداء، وانتهاء بتشكيل مجالس الجامعة، والكليات والأقسام. كما شغل بعض الضباط السابقين منصب سكرتير الجامعة. ومنذ عام ١٩٦٣، أصبح لكل جامعة وكيلان بدلا من وكيل واحد، وزاد وزن أمين عام الجامعة، وجميعهم معينون. وفي عام ١٩٦٧، نصت اللائحة الجديدة على تعيين مدير الجامعة بقرار من رئيس الدولة.

وهكذا، انتقلت الجامعة التي تأسست بمبادرة أهلية، وأتت ثمرة للجهود الذاتية، وجسدت إحدى العلامات الراقية فى مراحل تطور الحركة الوطنية، إلى جامعة حكومية تشغل مناصبها القيادية بالتعيين.

وترمي هذه الدراسة إلى فحص دور المؤسسة التنفيذية الرسمية في صياغة سياسات التعليم العالي، مع التركيز على المؤسسة الجامعية، باعتبارها حجر الزاوية في البنية التعليمية على هذا المستوى، سواء من ناحية رسم الأهداف ووضع الاستراتيجية العامة، أو من ناحية ترجمتها في صورة خطط وبرامج عمل، أو من ناحية تطبيقها على المستهدفين من الطلاب. ولا تستطيع الجامعة أداء الرسالة المنوطة بها على أكمل وجه، كمعمل لتفريخ الكوادر المؤهلة بمهارات العصر، والمزودة بمكنات المساهمة في عملية التنمية، إلا إذا تحققت لها ركائز النجاح، وكفلت لها مقومات الفعالية، وفي مقدمة الشروط الأكثر التصاقا بطبيعتها، كمؤسسة فكرية وعلمية، تأتي الاستقلالية بشقيها المالي والتنظيمي. فبدون تمتع الجامعة بالاستقلالية المؤسسية، لن يتأتى لها أن تنتج خريجين ذوي شخصية مستقلة قادرين على ممارسة التفكير النقدي، والابتكاري، كما أن العبرة بمدى بلوغها نقطة التوازن الحساس بين اعتبارات الاستقلالية المؤسسية من جانب، واعتبارات التنسيق والتواصل والتعاون من جانب آخر.

أولاً – الملامح المؤسسية للخريطة الجامعية:

هكذا، ارتبطت الجامعة في نشأتها بالحركة الوطنية، ودانت بفضل تأسيسها إلى المبادرات الطوعية، والجهود الذاتية والعمل الأهلي، كركائز لها. ولكنها تطورت بعد ذلك، في اتجاه انتقص من استقلاليتها، ومن ثم نال من قدرتها على بناء الشخصية المستقلة لدى طلابها، ولم يعد لها دور فعال في غرس تقاليد التفكير، والرأي، والنقد، والتغيير، والابتكار لديهم. وفيما يلى عرض لأهم الملامح المؤسسية للخريطة الجامعية:

١. تأسيس الجامعات: بقرار من رئيس الجمهورية:

لا غرو أن الكيان الجامعي القائم بكل مزاياه ومثالبه هو نتاج السياسة التعليمية المتبعة، ومحصلة للهيكل المؤسسي القائم على صياغة تلك السياسة، وتنفيذها، والذي عكست ملامحه أهم معالم النظام السياسي المصري بوجه عام.

وبادئ ذي بدء، نص القانون على أن تأسيس الجامعات يتم بقرار من رئيس الجمهورية،

بناء على عرض الوزير المختص بالتعليم العالي، وبموافقة المجلس الأعلى للجامعات، وكذلك، بالنسبة لإنشاء فروع جديدة لتلك الجامعات، بالإضافة إلى موافقة مجلس الجامعة المختصة.

وعلى نفس المنوال، يحكم تأسيس الكليات والمعاهد قرار الرئيس أولا، وعرض الوزير ثانيا، ورأي مجلس الجامعة المختصة ثالثا، وموافقة المجلس الأعلى للجامعات رابعا، مع إضافة موافقة أخرى لمجلس الوزراء خامسا. أي أن إضافة أي عنصر جديد إلى الهيكل القائم للمؤسسة الجامعية يقتضي صدور سلسلة متوالية من الموافقات والقرارات التي تدور في فلك البيروقراطية المركزية المفرطة أو شبه المطلقة، كنمط غالب على إدارة الجامعات.

وحتى حينما اشترط النص القانوني عرض وزير التعليم العالي، فإنه لا يمكن إغفال أن الوزير نفسه معين من قبل رئيس الجمهورية، ومن هنا فالنص ينطوي على تكريس لسمات التركيز التي يفرزها التسلسل السلطوي للبناء الهرمي الجامعي، ويعكس ذات المركزية الطاغية التي تجمع كافة خيوط العملية التعليمية لتركزها في يد الرئيس، أي في قمة هرم السلطة، كما هو مألوف في النظام السياسي المصري. أخذا في الحسبان، أن تلك المركزية تعني السيطرة الشديدة على بعض المسائل الثانوية، مع ترك كثير من المسائل الأساسية والجوهرية لحالة أشبه بالفوضى، لما يعتور أسلوب التعاطي معها من ارتباك، وتخبط، وتضارب.

٢. شكل التنظيم الجامعي: الجمود – البنية الهرمية – الهرم المقلوب:

بصفة عامة، يغلب الجمود على شكل التنظيم الجامعي الذي أرسى دعائمه قانون الجامعات، وهو ما انعكس بالسلب على جوهر العملية التعليمية ومحتواها، من ناحيتين:

أولاهما، غياب التخصصات المواكبة لروح العصر، **وثانيتهما**، محدودية مشاركة أعضاء هيئات التدريس الذين يقعون في أدنى السلم الجامعي، والمفترض فيهم أنهم المعنيون بالدرجة الأولى بصياغة سياسات الجامعة. فالجامعة تشتمل على نظام للكليات، أو نظام للأقسام التي يفصل بينها العديد من الحواجز. وهو ما أدى إلى الافتقار إلى مرونة تسمح ببلورة نظم بينية متداخلة التخصصات، أو متجاوزة التخصصات في هذه المنظومة. ومن هنا، برز الاحتياج إلى صيغ توائم متغيرات العصر، وتتماشى مع صعود أهمية المجالات البينية، والتخصصات المشتركة(٤).

ويتضح الجمود بجلاء من صدور قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ سنة ١٩٧٢، وعدم خضوعه للمراجعة الشاملة أو التغيير، برغم مرور أكثر من ثلاثين عاما، مع الاكتفاء فقط بإدخال تعديلات جزئية على بعض بنوده دون البعض الآخر. أخذا في الاعتبار، أن القانون إبان صدوره كان ينطبق على ٦ جامعات حكومية فقط، هي الخاضعة لأحكامه آنذاك، كما أنه أتى انعكاسا لحقبة تاريخية مختلفة تماما، ويكفي إشارته إلى "المجتمع الاشتراكي" كهدف نهائي.

وإذا كانت الكلية هي الوحدة الأساسية داخل الهيكل الجامعي، فإن تشكيل مجلس الكلية بعد أن كان يقتصر فقط على عضوية رؤساء الأقسام، بمقتضى القانون ١٩٥٤، أصبح يضم أقدم اثنين من الأساتذة، ويتكون من عميد الكلية، ووكيلها، ورؤساء الأقسام، وأحد الأساتذة من كل قسم بصفة دورية وبترتيب الأقدمية، مع الإبقاء على العضوية من الخارج، على ألا تزيد عددها عن ثلاثة من الملمين بالمواد التي تقوم الكلية بتدريسها. كما أضاف قانون ١٩٧٢ إلى التشكيل السابق أستاذا مساعدا، ومدرسا، أو اثنين من الفئتين وفقا لعدد أقسام الكلية، على أن يتم تناوب العضوية حسب الأقدمية. كما أعطى القانون لمجلس الجامعة أحقية إضافة ٥ أساتذة لعضوية مجلس الكلية، وهى عضوية لمدة سنة قابلة لتجديد. ومن الواضح، أن القانون حمل اتجاها نحو توسيع عضوية مجلس الكلية ليكون أكثر تمثيلا لمختلف شرائح السلم الجامعي، ولمختلف درجات أعضاء هيئة التدريس، غير أنه عندما أتاح لمجلس الجامعة سلطة التدخل في تشكيل مجلس الكلية، فإنه بذلك، أتى مكرسا لنفس سمات المركزية الغالبة.

يضاف إلى ما سبق، سيطرة الشكل الهرمي على البنية المؤسسية القائمة على سياسات التعليم العالي، والتي تمثلت في وضع الجامعات تحت قيادة وزير التعليم العالي الذى يمثل قمة هرم السلطة، يليه المجلس الأعلى للجامعات، فالجامعات التي تندرج تحتها كليات، وتشتمل بداخلها على ذات البنية الهرمية حيث يأتى العميد فى قمة الهرم، يليه الوكلاء، ثم رؤساء أقسام، فأعضاء هيئات التدريس، حتى الطلاب الذين يحتلون مكان القاعدة في هذا الهرم الجامعي السلطوي.

من ناحية أخرى، تعد ظاهرة "الهرم المقلوب"، أحد مناحي القصور التي شابت الجامعات، والناجمة عن الزيادة المطردة في عدد الأساتذة، في مقابل تقلص أعداد من يقعون

في أسفل الهرم الجامعي، من مدرسين أو معيدين ومدرسين مساعدين. فهيكل هيئة التدريس لم يتم بناؤه على الأساس المتعارف عليه في كل جامعات العالم، وهو اعتبار المدرسين عموده الفقري، مع التوسع في وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين، باعتبارهم القيادة العلمية في الجامعة، والتقليل -ما أمكن- من استخدام المدرسين المساعدين والمعيدين. فالمفترض أن نسبة المعيدين إلى مجموع القوة العاملة يجب ألا تتجاوز بحال من الأحوال ٢٠%، بالنظر إلى محدودية خبرتهم، وعدم بلوغهم بعد مستوى التخصص الفني والمهني بالمعنى الكامل. وبعبارة أخرى، كلما ارتقى مستوى الجامعة، قلت نسبة المعيدين فيها، وكلما تواضع هذا المستوى حدث العكس(٥). فهؤلاء لا زالوا باحثين مبتدئين لا يجوز تحميلهم مسئولية تعليم الأجيال القادمة، وهم لم يغادروا مرحلة التعلم، وإلا بات هرم التعليم الجامعي مقلوبا. وهو ما يقدم أحد التفسيرات المنطقية لهبوط مستوى الأداء الجامعي، وتدني مستوى الخريجين(٦).

٣. الاعتماد على آلية التعيين بدلاً من الانتخاب في شغل المناصب القيادية:

بنفس المنطق، جعل قانون الجامعات عام ١٩٧٢ تعيين العميد لمدة ٣ سنوات قابلة للتجديد من بين الأساتذة الثلاثة الحاصلين على أكثر الأصوات، وذلك إذا كان عدد الأساتذة بالكلية أكثر من عشرة، أو يعين العميد من بينهم إذا كانوا أقل عددا. لكن هذا النص، الذي كفل في بعض الكليات الوصول إلى منصب العمادة عبر آلية الانتخاب، سرعان ما تم العدول عنه عام ١٩٩٤، إبان تولي د. حسين بهاء الدين الوزارة، بالتحول نحو تطبيق قاعدة التعيين بقرار من رئيس الجامعة دون أخذ الأصوات. وهو ما عد في نظر البعض مؤشرا للتراجع عن الديموقراطية، وأنه قد فتح الباب أمام ظاهرة المحاباة التي تكتنف اختيار القيادات، وخصوصا من العمداء، ومثل ردة إلى مبدأ "أهل الثقة وليس أهل الخبرة". بينما اعتبره البعض الآخر إصلاحا إداريا، يضمن إبعاد إدارة الكليات عن تدخل توازنات المصالح، والاعتبارات الشخصية، والانتماءات الحزبية، وغيرها من الولاءات، حيث تجافي ممارسات بعض الأساتذة -بإملاء الالتزام بخط حزبي بعينه على طلابهم- مبادئ الموضوعية(٧).

وبالإضافة إلى طريقة تجنيد القيادات، كان من أبرز معالم الجمود أيضا اتجاه القانون في صياغاته المتعاقبة إلى تغيير بعض الأسماء، كاستبدال اسم "مدير الجامعة" "برئيسها"،

وإطلاق اسم "الوكيل" بدلا من "نائب رئيس الجامعة"، كما حل مصطلح "رئيس مجلس القسم" محل "رئيس قسم"، وهي في حقيقة الأمر، أسماء لم تضف جديدا، وإن وجد البعض فيها، فروقا تحقق إبرازا للوظيفة، وتأكيدا لدور شاغلي تلك المناصب(٨).

على أية حال، تنبع خطورة مسألة التعيين من ارتباط نمط الإدارة الجامعية بنوعية القيادة القائمة عليها، والممثلة أساسا في رئيس الجامعة، والمحددة لعلاقته بالأساتذة، ودرجة ما يتمتع به من مرونة، ورؤية ثاقبة مستقبلية. وإن كان ثمة رأي آخر، ينصرف إلى التقليل من وزن الدور الذي تلعبه القيادة الجامعية، بالنظر إلى تعدد ما يكبلها من تشريعات ولوائح قانونية(٩).

٤. التضخم والتعقيد:

إلى جانب الجمود والمركزية، والبناء ذي الشكل الهرمي، شاب التضخم كافة جوانب العملية التعليمية بالجامعات: سواء من ناحية عدد الجامعات، أو عدد الطلاب، أو أعداد الخريجين، فضلا عن أعداد أعضاء هيئة التدريس، ناهيك عن النمو المتواصل في حجم الميزانية..إلخ.

وفي غضون حقبة قصيرة، غدت مصر تضم أكبر مؤسسة جامعية في العالمين العربي والإسلامي، حتى بلغ عدد **الجامعات الحكومية**، بعد تأسيس جامعة جنوب الوادي عام ١٩٩٤، اثنتي عشرة جامعة. هذا فضلا عن جامعة الأزهر، والجامعة الأمريكية (أولى الجامعات الأجنبية وتأسست بموجب بروتوكول ثقافي مبرم بين الحكومتين المصرية والأمريكية عام ١٩٦٥). وفي عام ١٩٩٧، بلغ عدد **الكليات والمعاهد الجامعية** ٢٤٣ مقابل ١٥٥ عام ١٩٨١، وناهز إجمالي عدد **أعضاء هيئة التدريس** ٣٠ ألف عضو. أما **الخريجون**، فقد بلغ عددهم قرابة ١٠٠ ألف سنويا. وتمت الموافقة على إنشاء أربع جامعات خاصة(١٠). وفي عام ١٩٩٩، بلغ عدد المعاهد العليا الخاصة قرابة ٦٠، بالإضافة إلى ٤٠ كلية في الجامعات الخاصة.

وفيما يتعلق بمسألة **الإنفاق**، فمن الصعوبة بمكان التوصل إلى البيانات التي تكشف عن مدى التطور في الإنفاق على التعليم العالي، حيث تتعارض البيانات الرسمية المعلنة من قبل الحكومة، مع تلك التي تنشرها الهيئات الدولية كاليونسكو. ومع ذلك، يمكن ملاحظة أن الإنفاق على التعليم العالي قد عرف اتجاها عاما نحو الارتفاع في الاعتمادات المخصصة له.

فحسب التصريحات الرسمية، تضاعفت ميزانية التعليم العالي، بمعدلات متزايدة من ٥٠٠ ألف جنيه عام ١٩٧٨/٧٧ إلى مليون عام ١٩٨٨/٨٧، ثم ٤ ملايين جنيه عام ١٩٩٩/٩٨. وارتفعت الميزانية الجامعية على وجه التحديد من ١٦٣٨ ألف جنيه عام ١٩٩٢/٩١، إلى ٣٩٤٢ ألف جنيه عام ١٩٩٨/٩٧، أي أنها زادت بنسبة ١٤٠% مقارنة بنسبة ١٣% عام ١٩٩٢/٩١.

ومع مقدم القرن الحادى والعشرين، ضمت خريطة التعليم العالي في مصر ١٢ جامعة حكومية، و٨ فروع للجامعات، تشتمل على ٢٧٨ كلية ومعهد عال، و٤ جامعات خاصة تضم ٤١ كلية. وارتفع عدد المقبولين عام ٢٠٠٤ إلى ٢٧٦ ألف طالب، ليصل عدد الطلاب المقيدين في الجامعات فقط إلى مليون و١٨٠ ألف، وبجانبهم ١٦٣ ألف طالب بالدراسات العليا، و٥٠٠ ألف في المعاهد بأنواعها، بحيث يصل إجمالي طلاب الجامعات والمعاهد معا إلى مليون و٢٥٢ ألف طالب[١١]. والجدير بالتسجيل، أنه من المتوقع أن يصل عدد المتقدمين إلى التعليم الجامعي في عام ٢٠١٤ إلى حوالي مليون طالب، بالنظر إلى الزيادة المتوقعة في حجم الشريحة العمرية من ١٨-٢٣ سنة، والتي تقدر بقرابة ١٠ مليون نسمة عام ٢٠١٤.

وقد شهد عام ٢٠٠٤/٢٠٠٣ ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس إلى نحو ٤٢ ألف عضو، بالإضافة إلى ٢٣ ألفا من معاونيهم. وزادت موازنات الجامعات في نفس السنة إلى ستة مليارات جنيه، حيث بلغ متوسط نصيب الطالب منها ٦٣٠٠ جنيه. أما استثمارات الإنشاءات، والتجهيزات والمباني، فقد بلغت ما يربو على ٩ ملايين جنيه أثناء الفترة من ٨١-٢٠٠٣.

وبلغت اعتمادات رعاية الطلاب ٢٥ مليون جنيه، منها ٢٠ مليونا لتكريم المتفوقين، و٥ ملايين لصناديق التكافل، استفاد منها نحو ٢٠٠ ألف طالب، وإن لم ينعكس ذلك على معدل الإنفاق الجاري على كل طالب، والذي شهد على العكس اتجاها نحو الانكماش والتضاؤل، وهو ما يعزى في جانب منه إلى التنامي المطرد في أعداد الطلاب بالجامعات، والذي صاحبه تراجع في نصيب الطالب، ليس فقط من المنشآت والأجهزة، ولكن أيضا من معدل الإنفاق الحقيقي، رغم ما قد يبدو عليه من تضخم ظاهري. فتلك الزيادة إذا ما أعيد النظر فيها في ضوء قيمة الجنيه، وارتفاع الأسعار، يتضح إنها تنطوي في الواقع على انخفاض يبلغ حد التدهور.

الأخطر من ذلك، أن هذا الهبوط في نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم تركز في صلب العملية التعليمية تحديدا، ولم يمتد بالمثل إلى سائر بنود الإنفاق الموجهة إلى تمويل العملية الإدارية، إذ اتسم معدل الإنفاق عليها بالثبات، كما عرف بند الرعاية الاجتماعية زيادة -لا سبيل إلى إنكارها- في حجم المخصصات المالية الموجهة له. ومن ثم، فقد ضرب التدهور في الإنفاق مستوى الرسالة الأصلية للتعليم، وأصابها في الصميم(١٢).

ومما يستدعي الوقوف عنده، أن التضخم السابق الإشارة إليه هو ما حرصت الدولة ومؤسساتها على إبرازه في خطابها الرسمي، للتدليل على ثقل ما تحمله على كاهلها من أعباء، وضخامة ما يواجهها من تحديات ومعوقات، في حين لم يرد في هذا الخطاب أية إشارة إلى ماهية التخصصات المستحدثة، أو عدد مجالات البحث العلمي المبتكرة التي تم إدخالها، أو طبيعة المناهج والمقررات الدراسية الجديدة، التي يجري تضمينها، أو التي طرأ على محتواها التعديل والتطوير..الخ. ولقد كان ينبغي تسليط الضوء على مثل هذا الوجه المعني بالمضمون، وبالكيف التعليمي بدلا من التركيز على المبالغة في تصوير حجم الأعباء الكمية الواقعة على كاهل الدولة مؤسسيا، وتمويليا(١٣). فالعبرة ليست بعدد الطلاب، أو أعداد الخريجين، وإنما بما تم تزويدهم به من معارف، وما جرى تأهيلهم وتدريبهم عليه من مهارات، وما اكتسبوه من قدرات وكفاءات ذات نوعية متميزة.

٥. الاختلال الجغرافي والفجوة في نسبة الطلاب إلى الأساتذة:

إلى جانب التضخم، والتعقيد الذي طبع خريطة الهيكل المؤسسي للتعليم العالي في مصر، ظهرت على السطح جملة من الفجوات والاختلالات. حيث ترافق التضخم مع اختلالات شابت التوزيع الجغرافي للجامعات بين مختلف الأقاليم، والذي اتسم بعدم العدالة، وعدم التوازن بين الوجهين القبلي والبحري، وبين المدن والأرياف، وبين المحافظات والمدن الجديدة.

بيد أن أخطر أشكال الاختلال وأكثرها مساسا بمستوى الأداء الجامعي، كانت تلك الفجوة الواسعة التي عكستها نسبة الطلاب إلى الأساتذة. والتي كان من شأنها التأثير السلبى على جوهر العملية التعليمية ذاتها، ولقد مثل ذلك تهديدا مسلطا عليها بالعجز عن بلوغ أهدافها المرجوة. تلك النسبة وصلت في كلية التجارة مثلا إلى ١: ٢٩٤، وفي طب القاهرة إلى ١: ١٣. وهو معدل بعيد تماما عن المعدلات السائدة في أرجاء العالم(١٤). والجدير بالرصد، أن

تلك الفجوة كانت أكثر اتساعا في حالة الكليات النظرية عنها في الكليات العملية، فوصلت إلى أقصى مداها في كليات التجارة، والحقوق، ودار العلوم، بينما كانت في أدناها في كليات الطب والأسنان[١٥].

وبطبيعة الحال، فإنه كلما قل عدد الطلاب الذين يتولى الأستاذ تعليمهم، أمكن له أن يخصص وقتا أطول لكل منهم، كما أتيحت له فرصة أكبر لإجراء أبحاثه واطلاعاته[١٦].

نفس الاختلال لم تنج منه سياسة البحث العلمي، حيث أخذ عدد خريجي كليات العلوم في التناقص منذ السبعينيات، وتحول الطلاب نحو كليات التربية، بعد أن أصبح خريجوها يعينون مدرسين في المدارس لعدم توفر فرص العمل. وهو ما يدلل بوضوح على القصور البالغ الذي انتاب سياسة البحث العلمي[١٧]. وبنفس المنطق، حدث تزايد كبير في أعداد الطلاب في الجامعات الملتحقين بالكليات النظرية بالمقارنة بالكليات العملية. وهو ما يؤكده تقرير التنافسية الدولية الذي وضع مصر في المرتبة ٥٠ في مجال تعليم الرياضيات والعلوم، وهو مركز متدن للغاية، فضلا عن أن نوعية التعليم الفني تعاني من انخفاض شديد في الكفاءة[١٨].

تزداد خطورة مثل هذا الاختلال، بالنظر إلى بعض التغيرات السلبية التي اعترت الجامعة، ومنها: المذكرات، والملخصات، التي حلت محل الكتاب الجامعي، وضعف العلاقة أو حتى انقطاعها بين الطالب والأستاذ، ولا جدال في أن هذا القصور تتضاعف تداعياته في حالة المهن التي تقتضي الجمع بين فن الممارسة، جنبا إلى جنب، مع العلم (كالطب مثلا)[١٩].

٦. التكرار والازدواجية:

أسفر التضخم والتعقيد في الهياكل المؤسسية للتعليم العالي عن قدر لا يستهان به من التكرار. فعلى سبيل المثال، هناك **ثلاثة مجالس عليا مساعدة للمجلس الأعلى للجامعات:** هي: المجلس الأعلى للدراسات العليا والبحوث، والمجلس الأعلى للتعليم والدراسات الجامعية، والمجلس الأعلى لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، ويرأسها جميعا وزير التعليم العالي **(نفس المركزية)**.

أما أعضاؤها، فهم نواب رؤساء الجامعات المعينين، وأمين عام المجلس الأعلى**(لاحظ تكرار عضويته في الأربعة مجالس معا)**. ويحدد المجلس الأعلى للجامعات مهمة كل منها،

كما تخضع قرارات تلك المجالس الثلاثة للمجلس الأعلى للجامعات. هذا التداخل والتكرار في العضوية يضفي على سياسة التعليم العالي مزيدا مـن المركزيـة، والازدواجيـة، والتعقيـد المؤسسي.

كذلك، يمكن للمرء ملاحظة **كثرة الكليات المتكررة داخل الجامعة الواحدة على مستوى الفروع، مع قلة عدد الجامعات ذاتها:** فلا جدال أن تلك الكثرة مع التكرار تصيب الكليات - وهي الوحدة الجامعية الأساسية- بالوهن، فضلا عن ضعف سيطرة الجامعـة نفسـها علـى الكليات الواقعة تحت مظلتها، والتي يتم تكديسها، رغم عددها الكبيـر، وموقعهـا الجغرافـي البعيد في جامعة واحدة دون سبب منطقي واضح. فجامعة القاهرة، حتى وقت قريب، كانـت مثقلة بتبعية فرعين أحدهما في بني سويف، والآخر في الفيوم، وجامعة الإسـكندرية حملـت بفرع دمنهور. وهو ما يكشف عن تعقد وتشعب شديد تعانيه الخريطة الجامعية القائمة.

ويحدث هذا التكرار بالمخالفة لنص القانون الصادر عام ١٩٥٨، والذي أكد علـى عـدم جواز تكرار الأقسام المتماثلة في كليات الجامعة الواحدة. في ذات الوقت الذي يتسم فيه عـدد الجامعات بالضآلة، حيث تعاني الجامعات القليلة القائمة من الترهل الناجم عـن كثـرة عـدد الكليات المنضوية تحت لوائها. ومن هنا، تتضح ضرورة إعادة هيكلة البناء الجامعي، نحـو تأسيس عدد أكبر من الجامعات الجديدة، ومراعاة الانتشار الجغرافي لها بما يخـدم أغـراض التنمية، خصوصا في المدن الصناعية الجديدة.

علاوة على ما سبق، تكاد سياسة التعليم العالي في مصر تخلـو مـن "فكـرة جامعـة المستقبل"، إذ يغلب عليها الجنوح إلى التوسع الأفقـي، والنمـو التكـراري، والازدواج فـي الجهود، ولعل من أبرز معالمها الانشغال بالكم على حساب الكيف، والسـعي إلـى تأسـيس جامعات وكليات جديدة لا تضيف جديدا، من حيث التخصص العلمي، مما تسبب في تكريس حالة التخلف والأمية التكنولوجية، وعجز الخريجين عن امتلاك ناصية العلـم، أو اكتسـاب المهارات والمؤهلات، أو العثور على فرص عمل تتواءم مع تخصصاتهم المهنية، هذا فضلا عن تفاقم مشكلة البطالة كأزمة بنيوية مزمنة[٢٠].

صحيح أنه منذ نهاية التسعينيات، شهدت الجامعة موجة متصاعدة من **المراكز البحثيـة** التي تم تأسيسها في صورة وحدات ذات طابع خاص، إلا أن الراصد للفعاليات التي تصـدر عنها لا يصعب عليه ملاحظة حجم التداخل في التخصصات، والتكرار الملموس فى أنشطتها.

ولذا، انتقدت تلك المراكز، على أساس أنها لم تنشأ لتلبية ضرورة موضـوعية، وإنمـا تجسيدا للمصالح الشخصية، ناهيك عن امتثال بعضها لأجندة الجهات الأجنبية الممولة، ممـا حولها إلى شبه دويلات مستقلة لا يربطها ناظم، بل هي في حالـة أقـرب إلـى الفوضـى العارمة[٢١].

ومما يسترعي الانتباه، أن مشكلة تكـرار التخصصـات والازدواجيـة التـي حاقـت بالمؤسسات التعليمية، وخصوصا الجامعات، لها جذورها الممتدة منذ نهاية الخمسينيات، رغم صدور القانون المنظم لتلك المسألة كما سلف بيانه منذ عام ١٩٥٨، والذي قضى بضـرورة تصفية الأقسام المتكررة وإلحاقها بأقسامها الأصلية(كاللغات والترجمة، والآداب، أو الزراعـة والعلوم)[٢٢]. غير أن ما يبدو بجلاء هو أن تلك القضية لم يتم معالجتها جـذريا، بـل إنهـا استمرت في النمو والتفاقم والامتداد، حتى طالت تلك الكيانات البحثية الجديدة التي لـم يبـدأ تأسيسها إلا مع أوائل التسعينيات، وكأنها تجتر معارف محدودة، وتعيد تدويرها دون إضـافة أي جديد.

في ضوء ذلك، تتجلى الأهمية البالغة لبعض المؤشرات الإيجابية التي كشـف عنهـا د. عمرو سلامة وزير التعليم العالي في مستهل عهده عـام ٢٠٠٤، حـول رؤيتـه لضـرورة استقلال فروع الجامعات الكبيرة بعد أن نمت، واكتملت مقوماتها من ناحية أولـى. ووعـده بإعادة النظر في توزيع الجامعات من ناحية ثانية، وأن يتم بناء الهياكل المناسبة لكل جامعـة، وفقا للأنشطة الاقتصادية والاجتماعية، التي تعتمد عليها البيئة المحلية في كل محافظـة مـن ناحية ثالثة[٢٣]. **بما ينم عن عمق إدراكه لأهم ما يعتور الخريطة الجامعية من نـواقص ومـا تعانيه من تكرار.**

بيد أنه في حديثه لمجلة أكتوبر ٢٠٠٤، صبيحة توليه لحقيبة التعليم، صـرح د. عمـرو سلامة بعزم الوزارة استكمال تأسيس ٤ جامعات خاصة هي: الجامعة المصرية البريطانيـة، والمصرية الرومانية، والنيل للدراسات العليا، والأهرام الكندية، إضافة إلى الجامعات القائمـة بالفعل كالجامعة الفرنسية[٢٤]. هذا التعدد في الجامعات الخاصة والأجنبية ظل محكوما بـنفس الفكر التكراري النمطي، البعيد عن استشراف المستقبل، واحتياجاته. **فما هي الحكمة الكامنة وراء تأسيس ٤ جامعات أجنبية: بريطانية، وفرنسية، وألمانية، ويابانية، ثم كندية؟**[٢٥].

مع ملاحظة أن سياسة التعليم تستشهد للتدليل على مواكبتها أحدث التطـورات العالميـة

بالاهتمام باللغة الأجنبية، وفتح أقسام للتـدريس بهـا فـي كليـات التجـارة، والاقتصـاد، والحقوق(٢٦). وتكمن فلسفة هذه السياسة، كما تسوقها الدولة، في سوق العمـل الـذي بـات يتطلب خريجين يجيدون مهنتهم بلغة أجنبية(٢٧). وفي هذا الإطار، فإن تفسير أساتذة الجامعـة لأسباب القصور المؤسسي غالبا ما تراوح بين إلقاء اللوم على البيروقراطية، وعـدم وجـود سياسات واضحة تحكمها لوائح أو قوانين منظمة.

هذا التأرجح تجلى في نتائج الحوار الوطني الدائر في جامعة أسيوط منـذ عـام ١٩٩٤، وكان بمثابة محاولة لتبسيط الأسباب الحقيقية لأمراض شـبه مستعصـية داخـل مؤسسـات الجامعة(٢٨).

٧. تعدد وتباين جهات الإشراف: التشابك المؤسسي والحاجة إلى إعـادة الهندسـة والهيكلة:

من المعروف، أن خريطة التعليم العالي تشتمل على: **تعليم جـامعي** يتم عبر الجامعـات الحكومية الإثنتى عشرة، والتي يحكمها قانون الجامعات، ويمثلها المجلس الأعلى للجامعـات. ولا يمثل التعليم الجامعى الصورة الوحيدة للتعليم العالي، وإن كـان يشـكل حجـر الزاويـة والركيزة الأساسية فيه. وبجانبه، تتضمن الخريطة المؤسسية **التعليم العالي غيـر الجـامعي**، ويضم المعاهد العليا والمتوسطة التابعة لوزارة التعليم العالي، وتشمل:

أ. المعاهد الفنية: ولقد أنشئت عام ١٩٥٦ باسم مراكز التدريب المهني، وكانـت تابعـة لوزارة التربية والتعليم، ثم انتقلت إلى وزارة التعليم العالي بعد تأسيسها عـام ١٩٦١. وفـي عام ١٩٦٦، تحول اسمها إلى "معاهد إعداد الفنيين"، وفي عام ١٩٧٥، أصبحت معاهد فنيـة، مدة الدراسة فيها سنتان.

ب. المعاهد العليا: ارتبط التوسع في التعليم العالي غير الجامعي بثورة يوليـو ١٩٥٢، وأهدافها الاقتصادية والسياسية، كتخريج الفنيين المتخصصين من أجل خدمة المجتمع، وفـتح الباب للتوسع في قبول المؤهلات الأخرى من غير خريجـي الثانويـة العامـة، بمـا يلبـي احتياجات الصناعة والإنتاج، حتى وصل عددها عام ١٩٦٢ إلى ٣٩ معهدا.. مـن أشـهرها المعهد العالي للتكنولوجيا ببنها، والمعهد العالي للطاقة بأسـوان، ومعهـد الحاسـب الآلـي ببورسعيد. إلى جانب، كليات التعليم الهندسي والتكنولوجي التي تشـرف عليهـا الـوزارة، ويتلقى طلابها التدريب العملي داخل خطوط الإنتاج في المصانع، لإكسابهم المهارات الفنيـة

في اللغات، ونظم الإدارة..الخ. وقد زادت أهمية هذه المعاهد بالنسبة للمناطق الصناعية في المجتمعات العمرانية والمدن الجديدة[٢٩]، نظرا لتركيزها على التعليم التكنولوجي. واللافت، أن تلك المعاهد تخضع لإشراف وزارة التعليم العالي، وقد تتبع جهات حكومية أو أهلية منها: معاهد الخدمة الاجتماعية، والدراسات التعاونية، والتجارية، والزراعية، والصناعية، ومدة الدراسة بها ٤ سنوات. والجدير بالذكر، أن المعاهد العليا الحكومية تحولت إلى كليات عام ١٩٧٦ ألحقت بالجامعة.

جـ. المعاهد المتوسطة: وهى تخضع لإشراف وزارة التعليم العالي، ومدة الدراسة بها سنتان.

٨. التعليم العالي التابع لوزارات مختلفة (غير وزارة التعليم العالي):

هذا الفرع من التعليم يتم عبر معاهد ومؤسسات متخصصة، وذات طبيعة خاصة، حيث تتبع وزارات أو هيئات للدولة، وقطاعات تنفيذية غير وزارة التعليم العالي، وتمنح درجات البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير والدكتوراه، ومنها: معاهد مستقلة مثل: المعهد القومي للتخطيط، وأكاديمية السادات للعلوم الإدارية وكلاهما يتبع مجلس الوزراء، وكلية الشرطة التي تتبع وزارة الداخلية، والكليات العسكرية التابعة لوزارة الدفاع، وأكاديمية الفنون التابعة لوزارة الثقافة، والأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري التابعة لجامعة الدول العربية، وأكاديمية أخبار اليوم للهندسة وتكنولوجيا الطباعة التابعة لمؤسسة أخبار اليوم، ومعهد التبين للدراسات المعدنية التابع لوزارة الصناعة، ومعهد الاتصالات السلكية واللاسلكية التابع لوزارة المواصلات، ومعاهد الطيران وهندسة وتكنولوجيا الطيران التابعة لوزارة النقل.

وبذلك، **يتبين أن نطاق التعليم العالي أوسع بكثير من حدود الجامعات...**

حيث تندرج تحت مفهوم التعليم العالي مؤسسات متباينة في تاريخ تأسيسها، ومتفاوتة في درجة خضوعها لوزارة التعليم العالي، وحدود اختصاصات وسلطات الجهات الحكومية المشرفة عليها، فضلا عن طبيعة الدراسة بها..الخ[٣٠].هذه التعددية في التبعية، والتباين في جهات الإشراف تمثلت في وقوع بعض مؤسسات التعليم العالي في دائرة اختصاص أكثر من جهة، وانتقال هذا الإشراف من نطاق وزارة التربية والتعليم إلى وزارة التعليم العالي التي تأسست عام ١٩٦١، وعهد لها قرار تأسيسها ببعض الوظائف التخطيطية، والإشرافية،

والتنفيذية في مضمار التعليم العالي، في ضوء حاجات البلاد، وأهدافها القومية. ثـم عـادت مرة أخرى لوزارة التعليم التي جمعت بين المستويات المختلفة، إلى أن صـدر قـانون عـام ١٩٩٧ بفصل وزارة التعليم العالي عن وزارة التربية والتعليم، وإلحاق وزارة الدولة للبحـث العلمي بها. وبحيث تنضوي إلى إشرافها: الجامعات الحكومية، الإثنتـى عشـرة، والمعاهـد العالية والفنية الحكومية، بينما لا تخضع المعاهد الخاصة لها لأنهـا تتبـع جمعيـات أهليـة مشهرة.

هذه التعددية في التبعية، حدت من إمكانية وجود سياسة موحدة للتعلـيم العـالي، فتعـدد الجهات المشرفة أدى إلى اختلاف السياسات المتبعة، فضلا عن تفاوت المسـتوى التعليمـي فيما بينها.

إن معالم الخريطة المذكورة تزداد تشعبا والتباسا، بالنظر إلى ثلاث ظـواهر مرضـية انتابتها[٣١]:

أ. تكرار نفس المؤسسة التعليمية باسمين مختلفين: ففي عـام ١٩٩٦، صـدر قـرار مجلس الوزراء بالموافقة على تأسيس الجامعات الخاصة، ومنها جامعـة ٦ أكتـوبر، ولكـن مؤسسي الجامعة لم يتمكنوا من تحويل المعهد العالي للهندسة، الذي كانوا قد أقاموه بالمدينـة إلى كلية، فاضطروا إلى تأسيس كلية للهندسة داخل الجامعة، أي أن المدينة يوجد بها معهـد عال خاص للهندسة، وكلية للهندسة تابعة لجامعة ٦ أكتوبر. (فما جدوى هذا التكرار؟)

ب. دراسة واحدة تنال بكالوريوس وليسانس: فكلية الإعلام بجامعـة القـاهرة تمـنح خريجيها درجة بكالوريوس (كدراسة عملية)، بينما قسم الإعلام والصحافة بكلية آداب جامعة الزقازيق وجامعة أسيوط، يمنح خريجيه درجة الليسانس (كدراسة نظرية)، رغم أنها جميعهـا تندرج تحت نفس القطاع في المجلس الأعلى للجامعات. ونفس الظاهرة تتكرر بالنسبة لقطاع الدراسات الاجتماعية، فخريج آداب قسم اجتماع يحصل على ليسانس اجتمـاع أو دراسـات اجتماعية، أما خريج معاهد الخدمة الاجتماعية، فيحمل بكالوريوس الخدمة الاجتماعية.

جـ. اختلاط مدلول المعاهد والكليات: وهو ما تم تصحيحه جزئيا فقـط عـام ١٩٩٩، بقرار تحويل كل معاهد التمريض إلى كليات. ولكنه لـم يحـدث بالنسـبة لمعاهـد الخدمـة الاجتماعية، أو التكنولوجية، مما سبب خلطا، وبعث على الارتباك مع معاهد أخرى عليـا لا تقبل سوى طلبة الدراسات العليا فقط، مـن بـين الحاصـلين علـى درجـة الليسـانس أو

البكالوريوس، وبحيث تمنح الدبلوم أو الماجستير والدكتوراه مثل: المعهد القومي للأورام، ومعهد البحوث والدراسات الأفريقية، ومعهد الدراسات والبحوث التربوية، والمعهد القومي لعلوم الليزر، ومعهد الدراسات والبحوث الإحصائية بجامعة القاهرة، ومعهد الدراسات والبحوث الطبية، والمعهد العالي للصحة العامة، ومعهد الدراسات العليا والبحوث بالإسكندرية، ومعاهد أخرى بالزقازيق، والمنوفية[٣٢]. فالأولى -أى المعاهد التى تمنح درجة البكالوريوس أو الليسانس- يناهز عددها المائة معهد، بينما الثانية -أى المعاهد التى لا تقبل سوى طلبة الدراسات العليا- تزيد بالكاد عن أصابع اليد.

وباختلاف الجهات المشرفة أيضا، تتباين النظم المطبقة على مؤسسات التعليم وشروط الالتحاق بها. وفي النهاية، يتساوى الخريجون جميعا، بوصفهم خريجي التعليم العالي الحاصلين على نفس الدرجات العلمية، يستوي في ذلك خريجو الجامعات مع خريجي المعاهد الخاصة بمصروفات. ويزاد على ذلك، أن التعدد والتنوع في هيئات الإشراف على المعاهد العليا يؤدي ليس فقط إلى عدم اتساق سياسات التعليم العالي، وإنما إلى عدم استقرار فلسفته.

يكفي مثلا، أن المعاهد العليا استندت إلى قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٣، والذي حدد الغرض من إنشائها في إعداد الفنيين اللازمين لتلبية احتياجات البلاد في التنمية الاقتصادية. والمقصود تحديدا، هو مدى التطابق الذي يحققه التعليم الجامعي والعالي بين ما ينتظره المجتمع منه، وما تنجزه مؤسساته فعلا، استنادا إلى علاقة وثيقة بينها وبين عالم (سوق) العمل.

غير أن معظم هذه المعاهد ما لبث أن تحول إلى كليات تتبع جامعة حلوان، وكان مآله إلى التعليم النظري الذي غلب عليه، كسائر الكليات، بدلا من التعليم العملي التطبيقي، الذي كان هو المغزى الأصلي والحكمة الكامنة وراء تأسيس هذا النوع من التعليم[٣٣].

في هذا الإطار، أشارت تقارير المجالس القومية المتخصصة، وعلى رأسها المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، إلى ضرورة إعادة النظر في تبعية التعليم العالي الحكومي خارج الجامعات لعدة جهات إشرافية، وتصحيح ما خلفه من سلبيات[٣٤].

فأحد تلك التقارير أورد في متنه أن المعاهد المتوسطة، والعليا الموجودة إلى جانب الجامعات، تعد من أهم سلبيات نظام التعليم، حيث ترتب عليها ظهور تفاوت في المراكز لأنواع التعليم العالي. وفي سياق هذه التفرقة، تبلورت مصطلحات مثل "كليات القمة"،

و"كليات القاع". وسادت نظرة متدنية لبعض المؤسسات التعليمية كالمعاهد المتوسطة. باعتبار أن البناء الجامعي لا يضم حتى تلك المعاهد العليا التي أخرجها القانون من سلطة الجامعة، ووضعها تحت مظلة وزارة التعليم العالي، وبالنظر إلى ما يغلب عليها من تبعثر، فإن اختصاص الوزارة بإدارتها يصرفها عن الانشغال بالقضايا القومية الأكثر حيوية التي يجدر بها أن توليها عنايتها، كالبعثات، ونظام القبول..الخ.

صحيح أن عقد التسعينيات عرف بعض الشواهد على إبداء الجامعات قدرا من المرونة بضم المعاهد العليا إليها، وإعادة تسميتها ككليات، كما أن بعضها ضم المعاهد المتوسطة كمعاهد التمريض، إلا أن المنظومة السائدة ظلت في عمومها تستبعد المعاهد العليا، والمتوسطة من أحقية (أو شرف) الانتساب إلى الجامعة. وهو ما حدا بالتقرير المذكور آنفا[٣٥] إلى التوصية بتبني صيغة جديدة للجامعة الشاملة تضم كافة مؤسسات التعليم التالية لمرحلة التعليم الثانوي، أكاديمية كانت، أو تطبيقية، أو فنية، أو مهنية، تحت مظلتها[٣٦]. وهو ما استتبع ضرورة نقل المعاهد العليا والمتوسطة إلى كنف الجامعات بدلا من الوزارة، إذ أن تطوير الجامعة، وتقييم الأداء، جميعها مهام قومية تفرض خطة التنمية البشرية تفرغ الوزارة للاضطلاع بها، كجهة مركزية، مع ترك ما عداها من مهام جزئية للجامعات، بعد إعادة توزيعها بشكل لا مركزي. وبما يضمن لمعهد في مدينة غير العاصمة -كبورسعيد أو أسوان مثلا- سرعة الإنجاز وتمرير القرارات من خلال الجامعة الملحق بها مباشرة، دون انتظار الحصول على موافقة مسبقة من وزارة التعليم العالي، والمرور بالإجراءات الروتينية والإدارية الطويلة.

٩. تفتت الأقسام وتشرذمها تحت دعوى التخصص الدقيق:

كانت أحد أوجه التغير السلبي في هيكل الجامعات، حدوث طفرة في أعداد الأقسام العلمية داخل الكليات، دون أن تعكس تلك الزيادة نموا حقيقيا، لأنها لم تنتج عن تأسيس أقسام في تخصصات جديدة، وإنما أتت محصلة للانقسام، والانشقاق، والتفريع المفتعل، والناجم عن النزاعات أو الأهواء الشخصية في داخل القسم الواحد، وهو ما أدى إلى التفتت والتشرذم العقيم.

وهو ما كان موضع سخرية من الأستاذ توفيق الحكيم عندما جعل أحد شخصيات رواياته متخصصا في "حتى". كما استهجنه العالم المتقدم باعتباره يفضي إلى: "تمزيق المعرفة"، ويؤدي إلى: "معرفة أكثر فأكثر عن أشياء أقل فأقل".

وفي حقيقة الأمر، أن تلك المعادلة قد يمكن حلها إذا ما زاد الاعتراف بالتخصص، دون أن يعني هذا زيادة التقسيمات الإدارية، أو يستتبع تضخمها إلى حد الترهل. أما تنامي عدد الجامعات، فهو لا يرمي إلى زيادة عدد الطلاب الملتحقين بها، وإنما إعادة توزيع لما هو مكدس منهم في مساحات أرحب وعلى نطاق أوسع انتشارا[٣٧].

١٠. التجربة والخطأ: تذبذب وتأرجح الفلسفة وعدم استقرار خريطة الهياكل المؤسسية:

جمعت التجربة المؤسسية للتعليم العالي بين سمات متناقضة، فالمركزية الشديدة أثرت سلبيا على المحتويات والمضامين (المقررات والمناهج الدراسية)، ولم تكن المركزية دليلا على المحافظة على النظام والالتزام فى مؤسسات التعليم العالى، وإنما ترافقت وتزامنت مع حالة الفوضى، والعشوائية، وفقدان السيطرة التي أصابت الأشكال والهياكل والبنى المؤسسية.

وعلى غرار النظام السياسي، جسدت سياسة التعليم الجامعي نفس سمات، الانتقالية، والتجريبية، فلم تتصف بالصيغ المستقرة، وإنما شهد قانون تنظيم الجامعات تغييرات وتعديلات متواترة، وطال التغيير بالمثل سلطات المجلس الأعلى للجامعات.

وهكذا، افتقرت المؤسسات التنفيذية القائمة على سياسة التعليم العالي، وكذلك، المقررات والمناهج، فضلا عن اللوائح الطلابية، الحد الأدنى المطلوب من الاستقرار. وطرأ التغير على قواعدها التنظيمية، والإدارية، فانتقلت من الاعتماد في اختيار شاغلي المناصب القيادية على أسلوب الانتخاب إلى الأخذ بنظام التعيين، وإن لم يخل الأمر من استمرار بعض مظاهر الجمود، على صعيد آخر، كتطبيق نظام للترقية يقوم بالأساس على قاعدة الأقدمية.

أما أبرز مؤشرات التردد، فتمثلت فى دمج وزارة التعليم العالي في وزارة التربية والتعليم تارة، وفصلها عنها تارة أخرى. ناهيك عن التقلبات المتعاقبة في منصب وزير التعليم[٣٨].

هذا التأرجح بين الفصل والدمج يترجم أمرين: **أولهما**، البحث عن صيغة للتعامل مع سياسة التعليم، **وثانيهما**، عدم الوضوح وتذبذب الفلسفة الكامنة وراء هذه السياسة ذاتها. فقد حدث الدمج بين الوزارتين إبان التشكيلات الوزارية في الأعوام: ١٩٧٦، ١٩٧٧، ١٩٧٨، ومنذ عام ١٩٨٠ حتى عام ١٩٨٤. ثم استقلت كل وزارة عن الأخرى في عهد حكومة د. كمال حسن علي، ثم أعيد الدمج بينهما مرة أخرى في ظل حكومة د. عاطف صدقي عام

١٩٨٦، واستمر الوضع كذلك (حيث جمع د. فتحي سرور، وبعده د. حسين بهاء الدين بين الوزارتين) حتى عام ١٩٩٦، عندما تولت حكومة د. كمال الجنزوري، فتم الفصل مجددا بين الوزارتين.

وتولى د. مفيد شهاب حقيبة التعليم العالي، واستمر بها في ظل وزارة د. عاطف عبيد ١٩٩٩، وحتى تولي وزارة د. أحمد نظيف ٢٠٠٤، حيث عهد بها إلى د. عمرو سلامة.

كذلك، افتقدت سياسة البحث العلمي المنتهجة الوضوح والتحديد الدقيق للأهداف، وانتابها ما انتاب غيرها من تشتت وفقدان للبوصلة، وارتباك في التوجه. فلقد شمل قانون الجامعات عام ١٩٧٢ مراكز البحث العلمي ومعاهده، ورحب العاملون بتلك المراكز، بهذه المساواة في المعاملة في المزايا المالية. واكتملت الصورة في التسعينيات عندما دللت الدولة على عنايتها بالبحث العلمي عن طريق تعيين وزير دولة (د.عادل عز). ولم يقتصر الدمج فى الوزارات المختصة بالتعليم العالىعلى التعليم قبل العالي، ولكنه انسحب أيضا على وزارة البحث العلمي التي تأرجح موقفها بين الدمج مع التعليم العالي عام ١٩٧٧، ثم دمج كلاهما مع وزارة الثقافة عام ١٩٧٨، واستمرارهما معا بعد انفصال وزارة الثقافة عنهما حتى عام ١٩٨٥ في وزارة د. علي لطفي. ثم تولت د.فينيس جودة وزارة البحث العلمي عام ١٩٩٣ في وزارة د. عاطف صدقي، قبل أن يتم إعادة دمجها مجددا في التعليم العالي ليتولاها د.مفيد شهاب عام ١٩٩٩[٣٩].

إلا أن أغلب هؤلاء الذين تولوا مسئولية وزارة البحث العلمي استغرقتهم المسائل الروتينية والبيروقراطية العقيمة، وأهدرت وقتهم دون جدوى. وهو ما أطلق عليه الخبراء "مأساة البحث العلمي في مصر"، التي كانت من أبرز أعراضها الانشغال بالدرجات الوظيفية، وصراعات المناصب، وتطبيق اللوائح..الخ.

وفي إطار تبرير مسألة التأرجح بين الدمج أو الفصل، طرحت الحكومة هدف تحقيق التكامل في الأداء عن طريق تجميع الوزارات في قطاعات تعمل بروح ومسئولية الفريق الواحد. إضافة إلى تمويل العملية التعليمية، والذي يقتضي أن يتم في إطار كلي ومنظور متكامل بين التعليم العالي وما قبل العالي. كما أشار البعض إلى كون هذا الدمج المؤسسي يبرز الصفة السياسية للوزير، على أساس أنه إذا ما تم التأكيد على كونه مسئولا سياسيا، فإن ذلك يستتبع توليه مهام وضع السياسة التعليمية، ورسم وتخطيط استراتيجيتها العامة، وكونه

الممثل لهذا القطاع، والمهندس له أمام السلطة التشريعية. وعلى النقيض، فإن مؤدى الفصل بين الوزارتين، يعنى تغليب الصفة التنفيذية للوزير، وأن مهمته لا تنصب على صنع السياسة، أو تخطيطها، وإنما تقتصر فقط على تنفيذ التوجيهات، والخطوط العريضة التي حددها الرئيس.

التذبذب كملمح لسياسة التعليم العالي في مصر كشفت عنه حقيقتان:

أولاهما، ذلك التردد الذي أحاط بعملية تسكين وزارة التعليم العالي كمؤسسة، ما بين إلحاقها تارة بوزارة التربية والتعليم، وفصلها تارة أخرى عنها، أو دمج وزارة الثقافة مع وزارة التعليم العالى، علاوة على إضافة صفة وزير البحث العلمي لوزير التعليم،..الخ.

وثانيتهما، أن نفس التخبط اتضح من استمرار الفصل والتمييز بين الجامعات والمعاهد، والتي تنقسم إلى معاهد حكومية عليا، ومعاهد عليا خاصة، وأخرى فنية، ومتوسطة...الخ. والأمر لا يقف عند حد اختلاف التسمية، وإنما ينصرف إلى ما هو أبعد من ذلك، كتباين نظام التعليم المتبع، وتفاوت المقررات والمناهج الدراسية في الحجم، والمحتوى، علاوة على تعدد جهات التبعية والإشراف التي تميز بين معهد وآخر، وكلية وأخرى.

ثانياً – هل تحدد الجامعة غاياتها وأهدافها بنفسها؟

يمكن للمرء استطلاع الغايات الأساسية للسياسة الجامعية في مصر، من خلال الرجوع إلى مصدرين كاشفين في هذا الصدد: أولهما، المنظومة التشريعية ونصوص القانون الحاكمة لتأسيس الجامعات والموجهة لعملها، وثانيهما، الخطاب الرسمي المعلن من قبل القيادات التنفيذية المسئولة عن سياسة التعليم العالي عموما، والقائمة على إدارة الجامعات خصوصا.

فمنذ مادته الأولى، يطالعنا قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ والصادر بقرار جمهوري عام ١٩٧٢ في بابه التمهيدي بالعبارة التالية: "تختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي، والبحث العلمي في سبيل خدمة المجتمع وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع الاشتراكي"(٤٠). وينم هذا النص، عن اتساع الفجوة بين نصوص التشريع الصادر بقرار لرئيس الجمهورية السابق، ومعطيات الواقع المعاش في مطلع الألفية الثالثة. فمن المعروف أن القانون إبان صدوره لم يكن ينطبق سوى على نطاق ضيق لا يتجاوز ست جامعات فقط (القاهرة–الإسكندرية–عين شمس–أسيوط–طنطا–المنصورة)، ثم أضيفت تباعا إلى نص مادته الثانية الجامعات التي توالى إنشاؤها بعد ذلك

(الزقازيق–حلوان–قناة السويس–المنوفية–المنيا–جنوب الوادي..الخ)، حتى اتسعت دائرة مـــا يشمله ويحكمه من جامعات.

والنص المذكور آنفا ينطوي على دلالتين؛ ظاهرهما التوازن وباطنهما التنـــاقض. فهـــو يؤكد على اختصاص الجامعة بالنظر في كافة شئونها، العلمية، والتعليمية، والبحثية،على نحو مستقل، ولكنه لا يلبث أن يتبع ذلك بشرطين من شأنهما تقييد تلك الاستقلالية التـــي يبرزهـــا الشق الأول:

أولهما: توجيه البحث العلمي في خدمة المجتمع، وتنمية البيئة، وهو أمـــر محمـــود، المقصود به اعتبار الجامعات وكلياتها بيوت خبرة من خلال ربطها بالمؤسســـات الإنتاجيـــة والخدمية في المجتمع. وهو ما استلزم إنشاء مراكز تسويق للخدمات الجامعية على مســـتوى كل جامعة. ومع ذلك، ما زالت أغلب الجامعات في حاجة إلى إعادة هيكلة خطوط منتجاتهـــا وخدماتها وابتكار آليات التسويق. وتلبية حاجات العملاء، لا سيما الشركات الكبرى العربيـــة والعالمية.

وهي لديها بالفعل الطاقات والخبرات القابلة للاســـتثمار، لكنهـــا بعيـــدة عـــن التشـــغيل الاقتصادي الكفء. فلديها المعامل، والمراكز البحثية، والمساحات الشاسعة مـــن الأراضـــي، ويوجد بها ما يربو على ٥٠٠ وحدة ذات طابع خاص، ولكن أغلـــب هـــذه المـــوارد غيـــر موظفة، بل يتم إهدارها دون جدوى. (المثل البارز هو فشل المستشفيات الجامعية في تقـــديم الخدمة العلاجية للمرضى، وانقلاب دورها إلى خدمة الأطباء وتحويل المرضى مـــن غيـــر القادرين إلى مادة تجرى عليها التجارب المعملية)[٤١]. فإذا كان الهدف هـــو رفـــع مســـتوى الإنتاجية، وكسب مكانة أعلى في الأسواق المحلية والعالمية، فلا مفـــر مـــن إعـــادة هندســـة المنظومة الجامعية في مجملها[٤٢]. بيد أن تبني هدف خدمة المجتمع، على أهميتـــه، يســـتبعد من حساباته إمكانية ممارسة العلم من أجل العلم في حد ذاته، لإشباع اهتمامات الباحثين.

وثانيهما، بلورة الهدف التنموي **الذي يتم من أجله تأهيل الكـــوادر وتنشـــئة الأجيـــال، بوصفه معادلا ومرادفا لبناء مجتمع الاشتراكية، مما ينال من مصداقية هذا النص في عصر بات فيه المشروع الاشتراكي محلا لإطلاق السهام عليه من كل صوب.**

وفيما يتعلق باستقلال الموازنة والشخصية الاعتبارية للجامعة: ففي المادة ٧ مـــن ذات القانون (القانون (٤٩) الصادر بقرار جمهورى عام ١٩٧٢)، تعتبر الجامعات هيئـــات عامـــة

ذات طابع علمي ثقافي لكل منها شخصية اعتبارية، ولها أن تقبل ما يوجه إليها من تبرعـات لا تتعارض مع الغرض الأصلي الذي أنشئت له، كما يكون لكل جامعة وفقا لنص المـادة ٨ موازنة خاصة بها تعد على نمط موازنات الهيئات العامة.

وقد كانت من أهم التعديلات التي تم إدخالها على الهيكل التنظيمي، استقلال كل جامعـة بميزانية خاصة بها يعدها مجلسها، وضرورة إقرار مبدأ استقلال الموازنة، بما يتيح ترحيـل الفائض من كل سنة مالية إلى صندوق خاص بالجامعة، بصورة منفصلة عن ميزانية الدولة. وهذا ركن يعتد به من أركان الاستقلالية. ولكنه لا يعني اكتمال مقوماتها، حيـث لا يضـمن هذا الركن المالي بالضرورة تحقيق الشق التنظيمي للاستقلال. طالما ظلـت آليـة المجلـس الأعلى للجامعات –التي تجسد قمة هذا الهيكل التنظيمي– خاضعة لوزير التعليم العالي.

ومن نافلة القول، أن الوزير يتمتع بسلطات تخطيطية في رسم سياسة التعلـيم العـالي، وأخرى تنفيذية تتعلق بالمتابعة، وثالثة استشارية تقتصر على إبداء الرأي. ولكـن الملحوظـة الأجدر بالاعتبار، أنه برغم رئاسة الوزير للمجلس بحكم منصبه، والإشراف عليـه، ورفـع بعض المسائل إليه لمناقشتها والبت فيها، إلا أن المادة ١٧٠ أشارت إلى أن قرارات المجلـس لا تنفذ فيما يحتاج إلى قرارات من وزير التعليم العالي، إلا بعد صدور هذا القرار، فـإذا لـم يصدر منه قرارا في شأنها خلال ٦٠ يوما التالية لتاريخ وصـولها إلـى مكتبـه، اعتبـرت نافذة[٤٣].

وحسب التوجهات الرسمية المعلنة، تتغيا السياسة الجامعية تحقيق جملة مـن الأهـداف: كبناء شبكة لربط الجامعات المصرية والعربية معلوماتيا، وتوفير بنية أساسية، وتحديث أجهزة الاتصال، وبناء قواعد بيانات دقيقة ووافية، وأن تصبح عملية التقويم هي المنطلق المرجعـي الذي يتم التحسين في الجودة والتطوير المستمر على أساسه. وأن تكون هياكل التعليم الجامعي، وأنماطه محلا للمراجعة الدورية للوقوف على مدى ملاحقتها ومسايرتها للتطـورات العلميـة والبحثية[٤٤]، فضلا عن إدخال التحسينات وإدارة الجودة الشاملة لوقف هدر الموارد، وتطوير العلاقات بين شتى ضروب التخصص، وتوثيق الروابط بين الأسـاتذة، ومراجعـة موقـف الخريجين في أسواق العمل، لتقويم قدرتهم التنافسية في الأسواق العالمية، وتقـدير مسـتوى إنتاجيتهم، ومدى تحقيق التوازن بين المعروض منهم والطلب عليهم. إضـافة إلـى الرقابـة والمتابعة على الجامعات الخاصة، وتوفير المنح الخارجية لبرامج الدراسات العليا.

على أن يتم تقويم هذه السياسة، والحكم على حجم إنجازها بناء علـــى مؤشـــرات الكـــم والكيف معا، أي زيادة فرص التعليم الجامعي من ناحية، ومراعاة احتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات من المتخصصين في مختلف المجالات المطلوبة من ناحية أخرى.

وبإيجاز، ثمة هدفان محوريان يلخصان أهم ما ترمي سياسة التعليم العالي فـــي مصـــر بلوغه:

١. زيادة فرص التعليم العالي: توسيع القدرة الاستيعابية للجامعات والمعاهد:

ينص الدستور الدائم ١٩٧١ في المادتين (١٨)، و(٢٠) على أحقية التعليم، ويقنن مبـــدأ المجانية.

فنص المادة (١٨) يرد فيه: "أن التعليم حق تكفله الدولة، إلزامي في المرحلة الابتدائيـــة، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى، وتشرف على التعليم كله، وتكفل اســـتقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع والإنتاج".

أما المادة (٢٠)، فمنطوقها أن "التعليم في مؤسسات الدولة مجاني في مراحله المختلفـــة، يقوم على مبدأ الفرص المتكافئة". وهو نفس مبدأ المجانية الذي تؤكده بالمثل المادة (٢١).

والجدير بالإشارة، أن لفظ "**حق**" المنصوص عليه يفيـــد التـــزام الدولـــة، ومؤسســـاتها الرسمية، بموجب الدستور، بتوفير هذا الحق، وإتاحة سبل إعماله وممارسته أمام المـــواطنين كافة، وعلى قدم المساواة. حتى الدراسات اللاحقة، التي وضعت المبادئ العامـــة للتوجهـــات المستقبلية في التعليم الجامعي والعالي، استمرت على تأكيد أحقية الجميع في أن يكون التعلـــيم على هذا المستوى متاحا، وأن تفتح أبوابه لكل راغب فيه. فهكذا، اقترن تواتر الحـــديث عـــن القدرة الاستيعابية وضرورة توسيعها كهدف محوري، بالإشارة إلى النص الدستوري للمـــواد (١٨)، و(٢٠)، و(٢١) بخصوص المجانية، وحق التعليم، كمرجعية أساسية.

كما أكد وزراء التعليم العالي المتعاقبين جميعهم، على أن هذه الطاقة الاستيعابية تقـــاس بحجم تغطيتها للشريحة العمرية المستهدفة ١٨-٢٤ عاما، ومؤداها تخطـــي كافـــة الحـــواجز والحدود التي تعوق الوصول إلى التعليم، سواء جغرافيا، أو عمريا، أو تخصصيا.

ومقارنة بما سبقه من دساتير ١٩٥٦، و١٩٦٤، لم يأت دستور ١٩٧١ بجديد فيما يتعلق بالنص على المجانية وحق التعليم، غير أنه لم يرد به ذكر عبارة "للمصريين جميعـــا"، التـــي ترددت في الوثائق الدستورية السابقة. ولذا، فإن الـــنص لا يتعـــارض، مـــن وجهـــة نظـــر

الكثيرين، مع فكرة تأسيس جامعة أهلية أو مع فلسفة التعليم الخاص، طالما أنه يربط المجانية بمؤسسات الدولة التعليمية، ولا ينفي إمكانية قيام مؤسسات تعليمية أخرى غير تابعة للدولة، وبالتالى غير مجانية.

ولا يعني توسيع فرص التعليم مجرد تغطيته واستيعابه لأكبر عدد ممكن من الطلاب الراغبين في الالتحاق به، وإنما أيضا وصوله وامتداده للمناطق والفئات والقطاعات المحرومة ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، والأحوج إليه. فتعويض المناطق المحرومة، وتنمية الأقاليم الأقل نموا تعد ركيزة تستند إليها سياسة التعليم الجامعي لتحقيق الانتشار الجغرافي[٤٥].

وفي مصر، محافظات محرومة من التعليم الجامعي، رغم أنها جذبت في الآونة الأخيرة أنظار الحكومة، التي اتجهت إلى إقامة مشروعات قومية كبرى فى بعض هذه المناطق، كما في توشكى، والعوينات..الخ، كما وجهت الدعوة إلى المستثمرين للتوجه بتوظيف أموالهم فيها. وغني عن البيان، أن إنشاء جامعة هو جزء لا يتجزأ من خطة التنمية الشاملة لمثل هذه المناطق التي ظلت لفترة طويلة مهمشة، أو حتى مستبعدة من خريطة التنمية، وأجندة الاستثمار. زد على ذلك، تلك التجمعات العمرانية والمدن الجديدة التي أقامتها الدولة، ولكنها لم تبن فيها، جامعات، أو معاهد عليا، كأحد أركان الاستقرار التي من شأنها إذا ما توفرت أن تشجع أبناء الطبقة الوسطى على الانتقال إلى المدن الجديدة والإقامة الكاملة بها، بما يكفل للمشروع الحضاري في المناطق المراد تعميرها بالسكان، أحد أهم مقومات الجذب والاكتمال، وبما يكسب مشروع التعمير نفسه نواة تنويرية، وأرضية صلبة للنهوض الحضاري.

ومن أبرز الأمثلة الدالة على ذلك، مدينة العاشر من رمضان ككتلة عمرانية وصناعية ضخمة ساهم في ازدهارها، إنشاء معهد تكنولوجي رائد بها، ككيان هندسي أكاديمي، عاد بعظيم الفائدة على بيئته، كما استفاد بالمثل من وجوده فيها. وبنفس المنطق، يمكن مثلا نقل كليات الزراعة والطب البيطري إلى المناطق الصحراوية النائية المراد استصلاحها. أو نقل كليات الهندسة إلى المناطق الصناعية الجديدة، وكليات علوم البحار والهندسة البحرية للمدن الساحلية، وكليات الدراسات الأوروبية، واللغات، والإرشاد السياحي إلى المدن السياحية..إلخ.

وهو الأمر الذي يمكنه إذا ما تحقق، أن يخفف من عـبء الازدحـام علـى الجامعـات الحكومية في المدن الكبرى، ويتيح لها ولطلابها فرصة الخروج مـن العمـارات الشـاهقة، والمباني العتيقة المتهالكة، والمكدسة في قلب الشوارع القديمة، والتي تعج دون توقف بحركة الحياة اليومية، إلى مبان أحدث، وأفنية أرحب، وبيئة أنقى[٤٦]. وأن يجـد الطـلاب الحـرم الجامعي اللائق الذي كاد أن يندثر، (فهناك كليات ومعاهد عليا في أحيـاء سـكنية مزدحمـة مثل: الزمالك، وبولاق، والدقي، وشبرا، وإمبابة، والعباسية، والمطرية، والروضة، وجـاردن سيتي..الخ). ويكفي الإشارة إلى أن جامعة القاهرة كانت تضم مبنـى كامـل لنشـاط اتحـاد الطلاب، تحول إلى مكاتب إدارية في سياق التضخم البيروقراطي، وأن كلية طـب القصـر العيني كان بها حماما للسباحة.

الدعوة إذن إلى **بناء جامعات جديدة في المـدن الجديـدة** تحـل مشـكلات المـرور، والإسكان، وتوفر للطلاب جوا جامعيا صحيا سليما، بدلا مـن ضـيق الأمـاكن، واختنـاق الشوارع وتلوثها.

ومن ناحية أخرى، فإن **الانتشار يعني امتداد منظومة التعليم التعويضي،** لأولئك الـذين حالت ظروفهم دون تلقيه، أو اصطدموا بعوائق بيئية لا دخل لهم فيها. كذلك، إن التعليم لابـد أن يتمكن من **تخطي الحواجز الجغرافية،** حتى يتسنى له تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص. وهو مـا يقتضي أن ينتقل التعليم بنفسه إلى أولئك الذين لا يستطيعون أن يذهبوا إليه بأنفسهم، وهذا هو معنى التوزيع العادل للخدمات التعليمية، بما يتعدى الفواصل والحدود الجغرافية.

وبالمثل، فإن هدف توسيع دائرة التعليم العالي يعنى امتداده إلى **أشخاص مـن مختلـف الأعمار،** وإلغاء الجملة التقليدية: "فاته قطار التعليم"، تطبيقا لمبدأ التعلم المستمر لمدى الحياة، وإلى ما لا نهاية (لكل من يرغب، أو يضطر). وهو ما يسري على التعليم لتطوير القـدرات المهنية، أو التعليم التحويلي الذي ينطوي على إتاحة الفـرص لتغييـر المسـار، وأن تفـتح الأبواب أمام المتعلمين الجدد، من مختلف الفئات[٤٧]، وأن تتاح فـرص التأهيـل لتخصـص مهني جديد[٤٨].

تلك هي الأوجه الأساسية التي تتجلى من خلالها سبل توسيع التعليم لقدرته الاسـتيعابية. وهذا هو معنى أن عملية تطوير التعليم يجب أن تعتبر مسـألة **الإتاحـة** أحـد المرتكـزات الأساسية التي تقوم عليها، مع إسقاط حواجز الطبقة الاجتماعية والثروة المادية، والتوسع فـي

نظام القبول، وأن تكون قنوات التعلم مفتوحة أمام الجميع طوال الحياة. (لاحظ أن القدرة على استيعاب الأعداد الكبيرة والفئات المتعددة من الطلاب، ولفترات أطول، من أهم محكات الجودة).

وللبرهنة على أهمية ذلك المرمى لدى الدولة، نوه رئيس الوزراء المصرى في مؤتمر تطوير التعليم عام ٢٠٠٤، إلى زيادة حجم الموازنة المخصصة للجامعات إلى قرابة ٦ مليارات جنيه، حيث تقدم الدولة دعما لكل طالب يصل إلى حوالي ٦٣٦٦ جنيها كل عام، (هذا الرقم يبلغ في الخارج عشرين ألف دولار). كما أشار إلى ارتفاع عدد طلاب الجامعات، والمعاهد العليا العامة والخاصة من ٧٢٠ ألف طالب إلى ٢ مليون، أي أكثر من ثلاثة أمثال ما كان قائما. ومعنى ذلك، أنه متاح بالفعل لحوالي ٣٠% ممن يقعون في الشريحة العمرية من ١٨-٢٣ سنة. وبرغم ارتفاع تلك النسبة بالمقارنة بالثمانينيات، إلا أنها لا زالت أقل بكثير من النسب السائدة في الدول المتقدمة، والتي تتعدى النصف، مما يدل على قصور القدرة الاستيعابية لسياسات التعليم عن تغطية تلك الشريحة المستهدفة، والاستجابة لتزايد الطلب على التعليم[٤٩]. حيث لا يتجاوز ما يقدمه التعليم سوى٢٠% فقط من إجمالي الطلب عليه.وذلك يعنى قصورا في الإتاحة.

ولتنمية القدرة الاستيعابية للتعليم العالي، وضع الوزير(د.عمرو سلامة) خطة تقوم على عدة بنود[٥٠]: أولها، تحويل فروع الجامعات إلى جامعات مستقلة[٥١]، **وثانيها**، إنشاء جامعة للتعليم عن بعد[٥٢]، (وإن لم يفصح عما إذا كانت بمصروفات، وكيفية ضمان عدم مركزية عملية تأسيسها، ومدى إسهامها فى إضافة مزيد من الأعباء على أعضاء هيئات التدريس وانشغالهم عن البحث العلمي)، **وثالثها**، إنشاء الجامعات الأهلية غير الهادفة للربح، كمشروع قومي، تتبناه مؤسسات المجتمع المدني، والشخصيات الاعتبارية، ويسهم في تمويله المواطنون. وفي هذا السياق، تم عرض إنشاء ثلاث جامعات متخصصة: جامعة العلوم الطبية والصيدلية لتسهم فيها نقابات الأطباء، وشركات الأدوية، وهيئات التأمين الصحي، وجامعة العلوم الهندسية بتمويل اتحادات الصناعة، والمقاولين، والنقابات الهندسية، وجامعة العلوم الاقتصادية والإدارية والتجارة الإلكترونية بمساهمة اتحاد البنوك، وشركات التأمين، واتحاد الغرف التجارية. مع ملاحظة، أن تلك الاتحادات ليست جميعها منظمات ينطبق عليها تعريف المجتمع المدني بالمعنى الدقيق، فأغلبها مدمج في جهاز الدولة، حتى يكاد يعد امتدادا

فرعيا له، يفتقر إلى الاستقلالية بشقيها التنظيمي والمالي، الأمر الذي يحيط مسـألة مسـاهمة المجتمع المدنى في تمويل مثل هذا المشروع بكثير من الشكوك.

ورابعها، تشجيع الجامعات والمعاهد الخاصة على زيادة قـدرتها الاسـتيعابية، وإنشـاء المزيد منها وفقا للمعايير والضوابط التشريعية(٥٣). ورغم أن هذا الحل يأتي في ذيل القائمـة، إلا أن معطيات الواقع، تدلل على أنه أسرع الحلول التي تم بدء العمل بها بالفعل منـذ فتـرة، وإن كانت مسألة الالتزام بالضوابط لا زالت محل نقاش لم يحسم بعد بشكل نهائي. ولذا، كان الأجدر بالخطة، من قبيل الواقعية، أن تضع حسم المعايير التي يتعين فرض الالتزام بها على مؤسسات التعليم العالي الخاص في مقدمة أولوياتها، لكي لا تنحصر الضوابط على اسـتيفاء الشروط في مرحلة التأسيس وحدها، وإنما كان ينبغى التطرق إلى آليات المتابعة، والرقابـة، والمحاسبة، على ما تنتجه تلك المؤسسات من مخرجات (خريجين)، ومدى تلبيتها المستويات المنشودة.

ومما سبق، يتضح أن هدف زيادة القدرة الاستيعابية للتعليم العالي -كما جاء على لسـان الوزير- لا يقتصر على زيادة أعداد المقبولين، وإنما يشمل أيضا توسـيع فـرص الاختيـار وتنويعها، انطلاقا من اعتبار التعليم أحد مصادر الدخل القومي، وأن وظيفته الأساسية تنصب على إنتاج الكوادر المؤهلة ذات الكفاءة. وإن كانت العبرة بمدى اتساق مـؤهلات الخـريجين مع احتياجات السوق، بما يكفل تشغيل تلك الكوادر، واستثمار ما لديها من طاقات على النحو الأمثل.

٢. تلبية احتياجات المجتمع والإنتاج: التعليم الجامعي والبحث العلمي فـي خدمـة التنمية:

بالإضافة إلى هدف الإتاحة وزيادة القدرة الاستيعابية، تعد التنمية هـي مـدار الهـدف المحوري الثاني لسياسات التعليم العالي. وبادئ ذي بدء، يمكن رصد كيف أتى نص الدستور حول التزام الدولة باستقلال الجامعات، وتوفير ضمانات حرية البحـث العلمـي، وممارسـة الفكر، والنقد، مقترنا باحتياجات المجتمع والإنتاج، بما يفيد عدم إطلاق تلك الحريـات تمامـا دون قيود. وإنما إخضاعها لضوابط، تقف عند حدود الأولويات التنموية(٥٤).

وغني عن الذكر، أن التنمية كغاية ملحة درجت أغلب النظم في العـالم الثالـث علـى استخدامها عبر حقب تاريخية متعددة، كذريعة لتأجيل الديموقراطية، وتقييد حقوق الإنسـان،

وتبرير ما تتعرض له الحريات العامة من انتهاكات، ومن بينها، بطبيعة الحال، الحرية الأكاديمية.

والأمر الذي لا خلاف عليه هو كون البحث العلمي يمثل قاطرة النمو والتنمية، من خلال إيجاد محاور جديدة للمشاركة في إدارة البحث والتطوير والتنمية البشرية، وتوفير الكوادر العلمية لقيادة برامجها، ورصد وتحليل الأداء الاقتصادي والاجتماعي والتنموي. ومن الواضح، أن ثمة علاقة اعتماد متبادل بين التعليم والبحث العلمي من جانب، والتنمية من جانب آخر. وهو ما يقتضي بدوره، أن تكون هناك خطة طموحة، لتحفيز الأعمال الابتكارية، وأن يتم بناء شبكة متكاملة لربط المشروعات البحثية في كافة أرجاء البلاد، تلافيا للتكرار أو الازدواجية التي تنطوي على إهدار الطاقات والموارد، بلا عائد. (كأن يتم مثلا تنظيم دورات تدريب لدعم الكوادر الجامعية في بدايتها، وليس بعد وصولها إلى مرحلة من النضج، والتخصص)[٥٥].

وفي مستهل عهده، أعلن وزير التعليم العالي د. عمرو سلامة عن عزم الوزارة تحقيق جملة من الأهداف، أهمها إعادة هيكلة الدراسات العليا للأخذ بنظام الساعات المعتمدة، بما يضمن استمرار الدراسة على مدار العام، وإنشاء دار للنشر العلمي والترجمة على مستوى عالمي، وإنشاء صندوق لدعم البحث العلمي والتكنولوجي، والتوسع في الدرجات المهنية العليا والبرامج المعتمدة دوليا باستحداث ٢٠ دبلوما مهنيا وبرنامجا تدريبيا معتمدا، ودرجات علمية مشتركة مع الجامعات الأجنبية، مع الاعتراف بالدرجات الممنوحة على المستوى الدولي، وإنشاء علاقات تعاقدية طويلة الأمد مع الجامعات العالمية المتميزة، وتطوير نظام البعثات والتخصصات فيه، بناء على الاحتياجات القومية[٥٦].

ويربط الوزير إعادة هيكلة الدراسات العليا بعنصرين: **أولهما**، الاستراتيجية التي سيتمخض عنها المؤتمر القومي للبحث العلمي عام ٢٠٠٥، **وثانيهما**، مراجعة نظام الترقيات[٥٧].

بيد أنه رغم ما تدعو إليه الدولة من المساهمة بالبحث العلمي في معالجة مشكلات المجتمع وزيادة الإنتاج، يكون مصير أغلب الأبحاث أن تحبس في الأدراج، أو توضع على الأرفف، ليتراكم عليها الغبار، دون الأخذ بما تطرحه من توصيات، أو تطبيق ما تقدمه من نتائج.

يضاف إلى ذلك، ما كشفت عنه الخبرة الواقعية من مثالب ربما يكون أخطرها: تحـول الرسائل العلمية إلى ما يشبه "الرخصة"، واعتبار الأقدمية المعيار الوحيد للترقية، مع الإصرار على استيفاء شروط شكلية فارغة من أي مضمون لشغل الوظائف العليا، كحضور عدد معين من الدورات، حيث لا يشترط حضور الدورة أن يجني المتدرب بالفعل أي استفادة حقيقية منها؛ إذ "يتسلم المتدرب شهادته بمجرد الحضور، دون اجتياز أي اختبارات أو الاكتفاء بقضاء عدد معين من السنوات، كدليل على اكتساب الخبرة"(٥٨). وهذه الدورات -في الأغلب- تحولت إلى أحد الإجراءات الشكلية البحتة المرتبطة بالترقية، أو التعيين في الوظيفة. بالنظر إلى طبيعتها القسرية، وأن المتدربين لا يحصلون خلالها على أية حوافز مشجعة، أو حتى على التفرغ من أعباء التدريس بما يمكنهم من حضورها، فما بالنا بالمشاركة الفعالة فيها.

ويرى البعض أن تلك الدورات لها مغزى آخر، بعيد تماما عن مسألة التأهيل، أو تطوير قدرات الأساتذة، يتراوح بين "الاسترزاق"، والاستفادة بأي شكل من أموال المنح الأجنبية، أو تأخير الترقية لأعضاء هيئة التدريس وتعطيلهم عن شغل الوظائف الأعلى في السلم الجامعي. أضف إلى ذلك، تحكم العلاقات الاجتماعية والشخصية -بغض النظر عن المواصفات المؤسسية-س في ترشيحات المناصب. حيث يشوب أسلوب التقويم قدر من التحيز وعدم الموضوعية.

كل ذلك، يرجعه الباحثون أنفسهم إلى المناخ غير المواتي، إن لم يكن المعرقل للبحث العلمي. فالجامعة ليست كيانا منعزلا عما يحيط به، والتطور على المسرح الجامعي لن يكتب له الاكتمال، إلا في سياق عام يتيح نفس القدر من الحريات، بمعناها المجتمعي الأشمل(٥٩).

أضف إلى ذلك، أن الاستقلال الذي نص عليه الدستور، في عجالة، لم يتم تفصيله في قانون الجامعات باعتبار أن معناه الحقيقي يقتضي استقلال الجامعات في كافة شئونها، ووضع قانونها، ولوائحها وإدارتها سواء على مستوى الخريجين، أو على مستوى الطلاب الجدد، وتحديد أعدادهم، وطرق اختيارهم، فضلا عن صنع القرارات الحاكمة لأداء الجامعات وتمويلها، وتحديد معايير اختيار أعضاء هيئات التدريس، وقواعد ترقيتهم. وفوق كل ذلك، تحصين قرارات المؤسسات الجامعية من تدخل أية أجهزة أخرى في شئونها. فالاستقلالية، بهذا المعنى، كان من الأجدر بسياسة التعليم أن تعتبرها غاية مستهدفة، في حد

ذاتها، لن يتسنى للجامعة بدونها أن تلعب دورها المحوري في تحديد معالم مستقبل الـوطن، ويكفي ما تمارسه في إطار عملية التنشئة من خلال "المنهج الدراسي"[٦٠]، علما بأنه حتى في هذا المجال الذي يقع في صميم عملها، فإن أي تغيير يطرأ على المناهج والمقررات الدراسية لا يسمح به إلا بعد أخذ الموافقة، والاستئذان أولا من المجلـس الأعلـى للجامعـات(ككيـان فوقي).

وكذلك فإن هدف التدريب على أسلوب التفكير الابتكاري، والإبـداعي، والنقـدي، يعـد أيضا "نغمة" لا يمل النظام من ترديدها، وتظل المناهج والمقررات، وأساليب التدريس قائمـة على حالها من التلقين، والتلقي، والحفظ ولا يسمح لأعضاء هيئات التدريس –المفترض أنهـم المعنيون بالدرجة الأولى– بتعديل المنهج، إلا بعد الحصول على موافقـة المجلـس الأعلـى للجامعات، وعلى قمته الوزير. سواء فيما يتعلـق بتعـديل المقـررات، أو عـدد السـاعات المخصصة للتدريس، أو تغيير أسماء بعض المناهج، حيث تعد موافقة المجلس الأعلى شرطا لنفاذها، مما ينم عن مدى التدخل الذي تمارسه الدولة عبر هذا المجلس في شئون الجامعـات، والكليات التي تتبعها، في حين كان الأكثر منطقية أن يكون القرار في مثل هذه الأمور في يد مجلس الجامعة التي تقع تحت مظلتها الكلية. فثمة وصاية يمارسها كل من المجلـس الأعلـى للجامعات، ووزير التعليم العالي على استقلال الجامعات، ويقيد هذا الاستقلال تـدخل الدولـة ماليا بالإنفاق على الجامعة، وإداريا بتعيين قياداتها، وعلميا بتحديد أوجه النشاط التي تضطلع بها الجامعات (أساتذة وطلابا)[٦١].

وهو ما يفسر ذلك البطء الذي يشوب عملية تطوير المقررات، طالما أن أي تغييـر يـتم إدخاله لابد أن يحصل على إذن المجلس الأعلى (في عصر ثورة المعلومات). علما بأن هـذا المجلس يجتمع مرة واحدة فقط كل شهر لبحث كافة أمور التعليم العـالي، ووضـع القواعـد الحاكمة له. فكيف يتسنى له في هذا الاجتماع حسم مسألة التعديل في آلاف المقررات التـي يتم تدريسها، في ظل ثورة المعرفة التي تضيف كل يوم جديدا إلى مختلف مجالات العلـوم. مما يستوجب إخضاع العملية التعليمية للتحديث المستمر، وبصفة شبه يومية.

زد على ذلك، ما كشف عنه رصد قرارات المجلس الأعلى للجامعات في دراسات سابقة، من تناقض واضح مع الأهداف المعلنة لسياسة التعليم، وكون أغلب تلك القرارات يسير فـي اتجاه مخالف تماما للسياسة العامة المبتغاة، وللخطة الاستراتيجية الخاصة بتطوير التعليم.

هذا الأمر تنبه المجلس القومي لتطوير التعليم في مشروعه التحديثي، والذي وضع في صدارة توصياته إعادة النظر جذريا في قانون تنظيم الجامعات بما فيها الأجهزة، والآليات، والتمويل، وبما يحقق عدم تركيز السلطة، ويضمن الوصول إلى المخرجات التنموية المستهدفة وهي: إنتاج المعلومات الجديدة(٦٢) التي تعكس المبادأة، والتفكير الابتكاري والنقدي المنطقي، والتعليم المستمر، وأن يتم البحث عن حلول للمشكلات، والارتقاء بقدرات التصور والتخيل، والعمل الجماعي ضمن فريق من مختلف التخصصات، وأن يكون توليد مستقبل جديد -وليس مجرد التعايش معه- هو الغاية المبتغاة. وبعبارة أخرى، فإن التحديث لا يعني ملاحقة التسارع في الاكتشافات والاختراعات العلمية فحسب، ولكن توليد معارف جديدة، وتعدد مجالات التخصص، ويضاف إلى ذلك الركن المادي المتعلق بتدبير المخصصات المالية اللازمة، وحسن توظيفها للارتقاء بمستوى الأداء الجامعي(٦٣).

ويتجلى فيما سبق، كيف تباينت الأهداف المعلنة رسميا من قبل المؤسسات التنفيذية المسئولة عن صنع سياسات التعليم العالي من ناحية، والمؤسسات الاستشارية التي لا تخرج سلطاتها عن حدود إجراء الدراسات، وتقديم الاقتراحات، وطرح التوصيات من ناحية أخرى.

فرؤية المؤسسات التنفيذية أبرزت الجوانب المادية، المتعلقة بتحديث البنية الأساسية، وتجهيز المباني، وتزويدها بأحدث وسائل الاتصال، بينما تمحورت الرؤية التي قدمها المجلس القومي للتعليم (وهو كيان غير تنفيذي) حول المحتوى المعرفي والمضمون العلمي، وأسلوب التفكير المطلوب، ولم يتعرض للجوانب المالية سوى في المقام الأخير، وكعنصر ثانوي مكمل.

فالتمويل، مع أهميته البالغة، هو مجرد وسيلة لتحقيق غايات أهم، أبرزها أن تتحول العملية التعليمية من "التعليم" إلى "التعلم"، بمعنى إنتاج المعرفة، بدلا من تلقنها، أو تلقيها، وأن يكون لدى الفرد الدافعية نحو التعلم الذاتي، مع تحرير الطلاب(٦٤) من قيود الزمان، والمكان.

غير أن كل تلك الأهداف لن يتأتى لها التحقق دون تأسيس بناء هيكلي جديد للجامعة، تتوفر له شروط الاستقلال بشتى مناحيه العلمية، والفنية، والإدارية، والمالية(٦٥).

ثالثاً – حدود تمتع الجامعات بالاستقلالية ومقومات الشخصية الاعتبارية:

بحسب نص القانون، "تكفل الدولة استقلال الجامعات، وتقر لكل جامعة بالتمتع بالشخصية الاعتبارية وموازنة خاصة بها، ويتولى إدارة كل جامعة مجلس الجامعة، ورئيس الجامعة".

بيد أن قاعدة التعيين التي يخضع لها تشكيل مجلس الجامعة، تكشف عن حـدود تلـك الاستقلالية حيث يضم مجلس الجامعة رئيس الجامعة (رئيسا)، وهو معين من قبـل رئـيس الجمهورية، بناء على عرض من وزير التعليم العالي (المعين بدوره) حسب نص المـادة ٢٥ من القانون[٦٦]. إلى جانب نواب رئيس الجامعة، وعمداء الكليـات والمعاهـد التابعـة لهـا، (وجميعهم معينون) وحتى الأعضاء من ذوي الخبرة، يختارون بالتعيين لمـدة سـنتين قابلـة للتجديد، بقرار من رئيس الجمهورية بعد أخذ رأي مجلس الجامعة، ويحضر أمـين الجامعـة جلسات المجلس ويتولى أمانته، ويشارك في مناقشاته.

وإذا كان اختصاص رئيس الجمهورية بتعيين المناصب القيادية العليـا علـى مسـتوى المجلس الأعلى للجامعات أمرا مفهوما ومنطقيا، إلا أن مما يثير علامات الاستفهام أن تمتـد سلطات الرئيس إلى مجالس الجامعات الثلاثة عشر، ليتولى بنفسه اختيار كافة الأعضاء بمـن فيهم الخبراء، ناهيك عن التجديد لهم.

وتشمل اختصاصات مجلس الجامعة على ثلاثة بنود: **أولها،** مسـائل التخطـيط والتنسـيق والتنظيم والمتابعة، **وثانيها،** المسائل التنفيذية، كوضع اللائحة التنفيذية للجامعات، واللوائح الداخلية للكليات (رغم أنها يجب أن تكون مسئولية الكليات ذاتها، **فهي** الأدرى بتخصصاتها وطبيعة الدراسة فيها). **وثالثها،** مسائل متفرقة تشمل أحقية إلغاء قرارات تصدرها مجالس الكليات إذا مـا خالفـت القوانين واللوائح المعمولة بها. كما يقوم المجلس بتنظيم قبول الطلاب، ويحدد أعـدادهم، ويتـولى إنشاء التخصصات العلمية الجديدة. علاوة على بعض المهام التنفيذية مثل: تعيين أعضـاء هيئـة التدريس، وتحديد مواعيد بدء الدراسة، ومنح الدرجات والشهادات العلمية.

هذا التعدد الواضح في المهام والوظائف المنوطة بمجلس الجامعة، كان وراء اسـتحداث مجالس تنظيمية أخرى مثل: مجلس شئون التعليم والطلاب، ومجلس الدراسات العليا والبحوث، ومجلس شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، تخفيفا للأعباء عن كاهل مجلس الجامعة، ومعاونة له على مزاولة اختصاصاته، وقصر مجاله على التخطيط، والتنسيق، والتنظيم، بحيث تتـولى المجالس الأخرى المنبثقة عنه معالجة المسائل التنفيذية بمزيد من التفصيل.

إلا أن القانون لا يلبث أن يردف النص على مجلس الجامعة بالقول: "وللجامعات مجلـس أعلى يضم لعضويته، إلى جانب رؤساء الجامعات، عددا من الشخصيات العامة والخبـراء، يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي، والبحث العلمي، والتنسيق بين أوجـه نشـاط

الجامعات، وتحديد أعدادها، ويرأس المجلس الأعلى للجامعات وزير التعليم العالي"(٦٧).

والمجلس المذكور بمقتضى نص القانون، أقرب إلى أن يكون هيئة استشارية للوزير، غير أنه في ضوء رئاسة الوزير له قد تنقلب الصورة، ويتحول إلى مجرد أداة معاونة للوزير في تنفيذ رؤيته، أو بالأحرى تمريرها، بدلا من المبادرة بصياغة سياسات أو بلورة توجهات بعينها..

ويتضح في النص السابق بجلاء، كيف أن الاستقلال حق معترف به ومكفول للجامعات، تنظيميا وماليا، بيد أن الحديث عن مجلس الجامعة ورئيسها يقترن بكلمة "إدارة"، أي تسيير العمل اليومي، واتخاذ التدابير الإجرائية لتنفيذ سياسات التعليم، التي يبدو أن الجهة الوحيدة المنوطة بصنعها، ورسم خطوطها الرئيسية، وبلورة صياغاتها النهائية هي المجلس الأعلى للجامعات، والذي لا تقتصر عضويته على رؤساء الجامعات فقط، وإنما تضم شخصيات أخرى، من الخبراء، وتلك هي المكلفة بالاضطلاع بتخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي.

وكأن النص هنا أيضا يجمع بين تأكيد استقلالية الجامعة من جانب، ثم تقييدها، ووضع الضوابط على دورها من جانب آخر، فقد يكون من المفهوم والمبرر منطقيا أن يتولى المجلس الأعلى للجامعات عملية التنسيق باعتبارها آلية وسيطة تتابع درجات التوافق، وتحول دون حدوث الانقطاع أو الانعزال فيما بين الجامعات، ولكن النص قدم وظيفة "التخطيط" على "التنسيق".

أضف إلى ذلك، تربع وزير التعليم العالي على قمة الهرم الجامعي، ناهيك عن اعتماد "التعيين" كأسلوب لشغل كافة المناصب الجامعية القيادية. ثمة وصاية إذن يفرضها المجلس الأعلى ككيان فوقي، يجعل تلك الجامعات تدور في فلك نفس الخريطة التنظيمية بملامحها التقليدية المعروفة، التي يشوب كافة الهياكل المؤسسية المصرية فيها عيوب المركزية الهرمية، والتدرج الهيراركي، إذ تنحدر السلطة، وتصنع القرارات في اتجاه واحد من أعلى إلى أسفل. وتتخذ صورة توجيهات، وتعليمات، وأوامر عليا، لا تمتلك المستويات التنظيمية الأدنى -وصولا إلى القاعدة- حيالها سوى السمع، والطاعة، والتنفيذ، حتى لو كان غير فعال، أو بالأحرى، التظاهر بالتنفيذ. في هذا المقام، تكاد الاستقلالية أن تتلاشى تماما، ليحل محلها التهميش والضبط، عندما يتم تسكين الجامعات في قاعدة تلك البنية التنظيمية الهرمية الجامدة للتعليم العالي.

بيد أن الاستقلال الذي يمنح الجامعة حريتها في وضع نظم وأساليب الدراسة بها، واختيار مضامين المقررات، ووضع سياسة القبول، والأعداد التي تتناسب مع إمكانياتها..الخ، يكاد يكون منتفيا تماما من الناحية الفعلية. وليس أبلغ دلالة على ذلك من:

١. أن الكليات ليست لديها الصلاحية لتغيير خطط الدراسة والمقررات، أو حتى تعديلها.

٢. أن الكليات لا تملك حرية التعاقد على إجراء البحوث، أو تقديم المشورة لأي جهة مستفيدة مقابل أجر. (وهو ما ينطبق مثلا على علاقة كليات الهندسة والتكنولوجيا بوحدات الإنتاج).

٣. أن وزارة التعليم العالي هي التي تسيطر بإحكام على عملية التمويل، بدءا من دراسة الاحتياجات(رغم أن الجامعات هي صاحب الشأن الأدرى بها)، مرورا بتخصيص الموارد، وانتهاء بتحديد الاعتمادات اللازمة لها. وبذلك، تفتقر الجامعات إلى الاستقلال في شقه المالي.

٤. لا يقف الأمر عند حد اضطلاع الوزارة بوضع الميزانية، كرقم إجمالي، وإنما يصل إلى تقييد أحقية الجامعات في إعادة توزيعها بين الأبواب وفقا لما تمليه احتياجاتها، أي صرف الاعتمادات في غير الأوجه التي حددتها الوزارة. كما لا تمتلك الجامعات الحرية في نقل أي من تلك الأموال من باب إلى آخر حسبما ترتئيه. صحيح أنها مسموح لها بنقل الاعتماد من بند إلى بند، ولكن داخل نفس الباب (أعمال صيانة للمكاتب بدلا من دورات المياه)، ولكنها غير متاح لها بالمثل إمكانية تحويل الاعتماد الموجه إلى البنية الأساسية (المباني) لشراء كتب، أو تزويد مكتبتها بدوريات حديثة، أو أجهزة كمبيوتر...الخ. حتى لو كانت في مسيس الحاجة لها.

٥. يضاف إلى ما سبق، أن الجامعات ليس لديها حق ترحيل الفوائض إلى السنة التالية، وإنما يتم إعادتها قسرا في حالة عدم إنفاقها إلى الوزارة. وهو ما يدركه القائمون على تلك الأموال، ولذا، يضطرون إلى إنفاقها في أي وجه من وجوه الصرف المسموح بها[٦٨]، حتى لو لم تكن هناك حاجة ملحة لمثل ذلك، فيتم مثلا تجديد بعض المرافق داخل مباني الكليات، دون أن تكون في حاجة فعلا إلى مثل هذا

التجديد، وربما يحدث ذلك سنويا، وهو ما يعني عدم الاستفادة منها لسد أحد أوجه النقص أو القصور الحقيقي.

والملفت، هو الميل لدى المسئولين عن التعليم العالي (كالوزير) إلى الاستعانة بالأرقام، للتعبير عن حجم كبير من الإنجازات، دون الإشارة إلى الوجه الآخر للعملة وهو "الكيف"، بما في ذلك، كيف تم إنفاق الأموال؟، وهل التزم الإنفاق على الإنشاءات مثلا بالأولويات؟، أم اتسم بالبذخ في الجوانب المظهرية دون الجوهرية؟. (تجديد أثاث المكاتب، أو شراء أجهزة تكييف، بدلا من تزويد المكتبة بمراجع حديثة). وغني عن البيان، كيف يعد ذلك من أخطر صور الهدر المترتب على افتقاد الجامعات للحد الأدنى من الاستقلال.

٦. ومن الناحية الإدارية، لا تحظى الجامعة بصلاحية اختيار شكل التنظيم، أو الهيكل الإداري المتوائم مع أهدافها. بل هي تخضع في هذا الشأن للرقابة والتفتيش الفني من قبل الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، الذي يحظى بالسلطة النهائية لاعتماد الهياكل التنظيمية للجامعات.

بينما الحقيقة الأساسية، التي لا سبيل لإنكارها، أن توافر الموارد على اختلاف أنواعها؛ ما بين موارد مالية، وبشرية، ومادية، وتقنية، وإن كان شرطا لا غنى عنه لقيام نظام متميز للتعليم، إلا أنه ليس كافيا في حد ذاته، لأن عنصر الإدارة العلمية الرشيدة لمنظومة التعليم (بمعناها الشامل لكافة مراحلها) يمثل الحلقة الحيوية، والمحدد الحاسم لما تبوء به من نتائج[٦٩].

٧. وبخلاف رقابة الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، تعاني الجامعات من تعدد أجهزة الرقابة المالية والإدارية المفروضة عليها. إذ تتولى وزارة المالية الرقابة على حساباتها، وتقع مسئولية الإشراف على مشروعاتها وخططها الاستثمارية على وزارة التخطيط. أما الجهاز المركزي للمحاسبات، فيزاول الرقابة على أموال الجامعة بوصفها أموالا عامة.

والملفت، أن الجامعات تخضع لصنفين من الرقابة، إحداهما خارجية من قبل الجهاز المركزي للمحاسبات، والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، وأجهزة الأمن، والرقابة الإدارية، علاوة على رقابة يمارسها المجلس الأعلى

للجامعات، ووزارة التعليم العالي، والأخرى هى الرقابة الداخلية بالجامعات والكليات المنوطة بالتحقق من تنفيذ اللوائح والقوانين. (السؤال إذن عما إذا كانت الرقابة رقابة لاحقة تتضمن آليات المراجعة، والثواب والعقاب؟ أم رقابة سابقة، ترمي إلى تفادي حدوث الانحرافات وتجنب الأخطاء؟).

وهكذا، فعلى غرار العديد من التشريعات التي تزخر بها المنظومة القانونية المصرية، بات النص على استقلال الجامعة مجرد "حبر على ورق"، بعد أن تم تفريغه من أي مضمون أو محتوى حقيقي. ومن الجلي، أيضا أن القانون ينيط بمجلس الجامعة عددا من الاختصاصات لا يختلف كثيرا عن اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات، بدءا من رسم وتنسيق السياسة العامة للتعليم والبحوث، وصولا إلى إعداد مشروعات الموازنة ومتابعة تنفيذ الخطة العامة. الفارق بينهما أن المجلس الأعلى يندرج في محيط اختصاصه كافة الجامعات المنصوص عليها في القانون، بينما يختص مجلس كل جامعة بالعمل على مستوى جامعته فقط. بما يستتبع أن يقتصر دور مجلس الجامعة على تنفيذ التوجهات العامة التي يضعها له المجلس الأعلى، أو بالأحرى التي يمليها عليه، دون امتلاك هامش من حرية التصرف أو التحرك خارج تلك الإملاءات. ومما يثير إشكالية الازدواج والارتباك وتداخل الاختصاصات وتنازعها.

وإن بقي السؤال الذي يطرح نفسه حول ماهية الآليات المؤسسية الحقيقية الفاعلة في صنع سياسات التعليم الجامعي؟ وعما إذا كانت تجسد إرادة هذا الكيان من عدمه؟

في معرض الإجابة، تجدر الإشارة إلى نص المادة (١٢) مكرر من قانون تنظيم الجامعات، على عقد مؤتمر علمي في نهاية كل عام جامعي، بدعوة من وزير التعليم العالي، على أن يشكل برئاسته، وعضوية أعضاء المجلس الأعلى للجامعات، والمجالس الثلاثة التي تعاونه لمناقشة السياسة العامة للتعليم الجامعي، وإصدار توصيات بشأنها. فضلا عن عقد مؤتمر علمي للكلية، وآخر للقسم، بما كان من شأنه، لو تم تفعيله، إتاحة الفرصة على أوسع نطاق أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في عملية صياغة السياسة التعليمية، إلا أن هذا النص يكاد يكون مهجورا حيث ينقصه التطبيق باستثناء حالات نادرة، فكثير من الكليات يتم إدارتها من أعلى بقرارات يفرضها مجلس الجامعة، ويتولى مجلس الكلية، ومجلس القسم مهمة التنفيذ.

وغني عن البيان، أن هذا النص رغم أهميته البالغة في مراجعة حصاد عام كامل، وتقويمه، استعدادا لتصويب الأخطاء، وتصحيح المسار، وترشيد الأداء، ووضع الخطط المستقبلية، بطريقة ديموقراطية، هو أحد النصوص المعطلة. فالمؤتمر العلمي لا ينعقد سنويا، أو حتى بشكل دوري منتظم حسب نص القانون. علما بأنه ليس من قبيل الرفاهية أو الكماليات التي يمكن بسهولة التغاضي عنها، بل إنه يقع في صميم الوظيفة العلمية التي لا تستقيم بدونه، فكان من الأحرى بالجامعات أن تضعها في مقدمة أولوياتها ابتغاء التطوير، ولكنها استبدلتها بالمؤتمرات القومية لتطوير التعليم، وهو ما أسفر عن تحييد دور أعضاء هيئات التدريس، وتحجيم مشاركتهم عبر المؤتمرات الجامعية (كقناة شرعية دورية)، حيث لا تقتصر مشاركة المؤتمرات القومية للتطوير بالضرورة على أعضاء هيئات التدريس.

وهكذا، اتسم دور أساتذة الجامعة وأعضاء هيئات التدريس في وضع سياسات تطوير التعليم بالمحدودية، برغم أنهم هم المعنيون بها بالأساس. وبرغم أن القانون يكفل آليات مشاركتهم عبر المؤتمرات السنوية ونصف السنوية التي نص على ضرورة عقدها على مستوى مجالس الأقسام، ومجالس الكليات، إلا أن تلك المشاركة لم تتحقق بالفعل. فاقتصر دور تلك المجالس على استقبال مقترحات التطوير التي تملى عليها من أعلى، فتهبط عليها من الوزير، والمجلس الأعلى للجامعات، ولم يشارك أعضاء هيئة التدريس فيها بالرأي سوى في أضيق الحدود[٧٠].

على نفس المنوال، تتضح السطوة التي يتمتع بها المجلس الأعلى للجامعات، وعلى قمته وزير التعليم العالي، إزاء الفئة الأساسية المعنية بسياسة التعليم الجامعي، وهم الأساتذة من نوادي أعضاء هيئة التدريس، من خلال موقف هؤلاء من القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢. والتي تراوحت بين الضرب بمطالبهم عرض الحائط تارة، والاستجابة تارة أخرى لضغوطهم، مثلما حدث عندما رفضت نوادي أعضاء هيئة التدريس مشروع تعديل القانون المقترح عام ١٩٧٩، ونجحت في الاحتفاظ بنص القانون القديم بلا تعديل.

ولم ينف ذلك، التجاوب جزئيا مع بعض تلك المطالب دون البعض الآخر، على غرار ما حدث عام ١٩٨٤ عندما تبنى الأساتذة مشروع قانون لتعديل الكادر المالي واللائحة الطلابية، ولم يستجب لهم -لا الوزير ولا المجلس الأعلى للجامعات- فلجئوا إلى تعبئة أنفسهم في عمل احتجاجي وأعلنوا الإضراب، حتى تمت الاستجابة لهم بإدخال بعض

التحسينات المالية على الكادر. وفي عام ١٩٨٥، شكل وزير التعليم الأسبق د. مصطفى كمال حلمي لجنة مشتركة ضمت رؤساء الجامعات، جنبا إلى جنب، مع رؤساء نوادي أعضاء هيئة التدريس، للتفاهم حول تعديل قانون تنظيم الجامعات. وفي عام ١٩٨٦، أثناء تولي د. فتحي سرور الوزارة أصدر قراره بتشكيل لجان مشتركة من رؤساء الجامعة السابقين، ونوابهم، ورؤساء نوادي هيئات التدريس، لوضع أسس تطوير التعليم. إلا أن تلك اللجنة لم يعرف عنها الفعالية. وانتهى بها الموقف إلى الجمود بعدما تمسك كل طرف برأيه، ولم يستجب الوزير لأي من مطالبها.

لقد وصلت العلاقة بين الطرفين إلى مرحلة الأزمة التي تصاعدت عام ١٩٨٨، على أثر قرار الوزير بإنهاء عمل اللجنة المشكلة لوضع مشروع تعديل قانون تنظيم الجامعات. بعدما أبدى الأساتذة اعتراضهم وتحفظهم على الورقة التي قدمها الوزير، على أساس خلوها مما تم الاتفاق عليه بينهم بالنسبة لمبادئ أساسية مثل: الديموقراطية، وحصانة أعضاء هيئات التدريس، والمجانية، وضرورة تحقيق الاستقلال للجامعات. أما الوزير فمن جانبه، أكد على تمتع الأساتذة بالحصانة، ولكنه أبدى اعتراضه على فكرة أن يأتي رئيس الجامعة أو العميد إلى منصبه من خلال الانتخاب بدلا من التعيين (دون توضيح مبرراته).

صحيح أن النوادي والمجلس الأعلى هي القنوات الشرعية المطلوب أخذ رأيها فيما يضعه الوزير من سياسات وقرارات، إلا انه أكد صراحة عدم إلزامه بها، وأن لجوءه إليها هو من قبيل العمل بقواعد الحوار الديموقراطي، وأخذ الرأي والمشورة ليس أكثر (وكأنه تفضلا منه). فأسلوب حديث الوزير أفصح عن إدراكه لدوره باعتباره المسئول الوحيد عن عملية صنع سياسة التعليم، ونظرته لما عدا ذلك من مؤسسات على أنها مجرد كيانات استشارية، وأنه وحده يمتلك خيار الاستعانة بها من عدمه، وأن لجوءه إليها، إيمان بالديموقراطية، ولكنه لا يفرض عليه أي التزام بما سيصدر عنها من آراء ومقترحات. فهو صاحب الرأي النهائي، وله الكلمة الأخيرة. هذه الرؤية تشكل بلا أدنى جدال حائلا أساسيا دون توسيع دائرة المشاركة المتاحة لأعضاء هيئات التدريس في عملية صنع سياسة التعليم، ولكنها لا تعني استحالة تأثيرهم، أو عجزهم عن ممارسة أية ضغوط على صانعيها. غاية الأمر، أنها لا تضمن التجاوب الكامل، وإن حدثت استجابة جزئية في أوقات معينة، وإزاء مطالب بعينها[٧١].

في هذا الصدد، ذهب البعض إلى أن الجامعات في مصر ليست كيانا مستقلا له طابعه المميز الذي يفصله عن السياق السياسي، والبيئة الاقتصادية والاجتماعية المحيطة به، وما تنطوي عليه من معطيات، وظروف. ولكن هذا الكيان يشتمل بداخله على جامعات تتمتع كل منها إزاء الأخرى بهامش واسع من الاستقلالية، بما يصل إلى حد تحويلها إلى جزر منعزلة عن بعضها البعض، وهو بالطبع ما يتنافى مع مقتضيات التنسيق، ويجافي ضرورة الاتساق فيما بينها.

ويستشهد على ذلك، بجامعة أسيوط التي جنحت منذ إنشائها عام ١٩٥٧ نحو تأكيد الاستقلال، كملمح لها، وهو ما تم تكريسه بصدور القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢، الذي استبدل في نظر البعض استقلال الجامعة المنشود إزاء جهاز الدولة الإداري والتدخل البيروقراطي الخانق، باستقلال الجامعات (لحد الانفصال أو الانقطاع المعيب)، حتى بعد تعديله عام ١٩٩٤[٧٢].

ليس أدل على محدودية هامش الاستقلالية الذي تتمتع به الجامعات، من عدم استطاعة أي جامعة إجراء تعديل يمس المقررات، دون أخذ موافقة مسبقة من المجلس الأعلى للجامعات، وهو ما شكل عاملا معطلا للتطوير. وغني عن الذكر، أن التحرر من ثقافة القهر والإجبار هو الشرط السابق على الانتقال إلى ثقافة المشاركة والاختيار، ومن ثم خلق روح المبادرة، والإبداع، والاعتماد على الذات، والتحول من استهلاك المعرفة والاكتفاء باستخدام ما تفرزه من أدوات تكنولوجية، إلى المساهمة الإيجابية والفعالة في إنتاجها وتوليدها[٧٣].

وفي واقع الأمر، تعتبر قضية التدخل الأمني في شئون الجامعات، من أكثر الملفات سخونة لإثارتها حفيظة أعضاء هيئات التدريس والطلاب على السواء[٧٤]. ففي ظل الهواجس والمخاوف الأمنية المتزايدة للنظام، أفسح أمام أجهزة الأمن المجال واسعا لكي تؤدى دورا في العديد من القرارات التي تتخذ بشأن التعليم الجامعي والعالي، سواء بالنسبة لتقلد المناصب الجامعية العليا بالتعيين، أو فيما يتصل بكافة أوجه النشاط الطلابي. ناهيك عما يرد على حريات الرأي والتعبير (الأساتذة، والطلاب) من قيود ومحاذير[٧٥].

ويكفي مثلا الإشارة إلى الأسوار العالية المحيطة بالحرم الجامعي، التي تفصله عن الشارع، والتي قد لا تجد لها مثيلا خارج حدود الوطن العربي. فما بالنا بالحرس المدجج بالسلاح، والعربات المصفحة التي تحيط بتلك الأسوار(فيما يعرف بحرس الجامعة). خطورة الأمر هنا تنبع من الرمز الذي تحمله تلك الأسوار، وليس مجرد وجودها المادي.

رابعاً – الأجهزة والآليات المؤسسية المتدخلة في شئون الجامعة:

عبر العهود الثلاثة التي أعقبت ثورة يوليو١٩٥٢، احتلت قضية التعليم موقعا بارزا في الخطاب السياسي لرئيس الجمهورية، وهو ما تمت ترجمته في عهد مبارك، من خلال الدعوة إلى عقد اللقاءات مع الخبراء والمختصين المعنيين بتلك القضية. ولعل الحدث الأبرز، والذي يتكرر، بصفة سنوية، هو عقد مؤتمر الإسكندرية، علاوة على اللجنة الوزارية الموسعة. حيث يمثل كلاهما نافذة لعرض الأفكار، وتقديم المقترحات، ووجهات النظر، بغرض بلورة رؤية متكاملة حول منظومة التعليم العالي وخريطته، ومستوياته في مصر المستقبل.

وهكذا، شهد عهد مبارك استخدام المؤتمرات القومية بكثافة كآلية لصياغة سياسات التعليم، وأخذت تلك المؤتمرات "التطوير" عنوانا لها، ورفعت شعار المستقبل، وأسفرت عن رسم الخطط أو بلورة الاستراتيجيات، التي يتم مراجعتها، سنويا على ضوء المتغيرات الجديدة.

١. دور رئيس الجمهورية: الخطاب – الرؤية – التوجيهات:

على مستوى الغايات والأهداف، أشار الرئيس مبارك في أكثر من بيان له أمام مجلس الشعب[٧٦]، إلى أن التعليم لم يزل يعاني من غلبة معايير الكم على الكيف، ومن عجز فادح في مواجهة متطلبات عصر جديد، أخص خصائصه ثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه، فضلا عن قصوره في إعداد أجيال جديدة تحسن استيعاب علوم المستقبل، وتكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات العقل، وخوض غمار الحياة العملية. وتعرف كيف تفرق باستخدام قدرات العقل البشري بين دعاوى الزيف والحقيقة[٧٧]. ومن هنا، تتضح أهمية تطوير التعليم والنهوض بالثقافة ووضع خطة قومية لاستيعاب مزيد من التكنولوجيا الحديثة، وألا تترك هذه المسألة للصدفة أو المبادرات الفردية.

ويمكن على المستوى المحلي، الاستعانة بالجامعات الإقليمية، والمعاهد العلمية للبحوث في التخطيط للتنمية وتقديم المشورة حول الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهها المحليات[٧٨].

لقد أعرب الرئيس في أكثر من مناسبة عن وعيه بأهمية تطوير الجامعة، وهو ما تجلى في لقائه المفتوح في معرض الكتاب عام ١٩٩٧، عندما حاول أحد الأساتذة أن يقنع الرئيس

بتبني رؤيته من أجل تطوير الجامعة. عندئذ، أوضح له الرئيس أنه يستحث الجامعة نفسها وأساتذتها على أن يطوروا أنفسهم، محذرا الكافة من "الوقوف محلك سر"(٧٩). هذا التطوير المستهدف كان أحد أهم مؤشراته هو تعيين وزير للتعليم العالي د. مفيد شهاب عام ١٩٩٩، بعد أن سبق وجمع د. حسين بهاء الدين بين التعليم العام، والعالي في منصب واحد.

والملاحظة الجديرة بالاعتبار، أن خطاب الرئيس في تكليف الوزارات الجديدة، وفي مناسبات عديدة أخرى، أبرز منذ منتصف الثمانينيات انشغالا غير مسبوق بقضية التعليم، وأنها صارت تحتل موقعا محوريا على جدول أعماله. مبرزا في خطابه مسألة أولوية الإصلاح. واعتبارا من ذلك الوقت، أصبحت القيادة السياسية -أو مؤسسة الرئاسة- هي المحدد للخطوط العريضة التي تحكم عملية صنع سياسة التعليم العالي، وتقودها، وتوجه مسارها. وهو ما تجسد مثلا في التأكيد المستمر من قبل الرئيس على عدم المساس بمجانية التعليم.

كذلك، أعلن الرئيس أن إحدى وسائل التنمية الأساسية هي فك أسوار العزلة، والإسراع بربط قواعد الإنتاج بمواقع التقدم العلمي في العالم، وتحديث وتطوير المؤسسات التعليمية والتربوية والتدريبية التي تشترك في إعداد وتكوين مهارات وقدرات الإنسان المصري". كما أن إحدى الوسائل المهمة في نفس السياق هي تحديث الجامعات، بما يواكب تطور العلوم الحديثة.

أضف إلى ذلك، الإشارة إلى وسيلتين رئيسيتين تتمثلان في: إصلاح التعليم، واستيعاب التكنولوجيا(٨٠). وكذلك الإشارة إلى أن المهام الأساسية للتعليم الجامعي والعالي هي: التعليم، والتدريب، والبحث العلمي، والمساهمة في التنمية وخدمة المجتمع، علاوة على مهمة أساسية يجب أن تنهض بها تلك المؤسسات التعليمية تتمثل في استشراف المستقبل(٨١).

النتيجة المترتبة على هذا الاهتمام الذي أبداه رئيس الجمهورية بقضية التعليم هي: أن مشروعات التطوير وجدت دعما معنويا وماديا في صورة موارد، ومخصصات، واعتمادات، وأن الوزير المختص بملف التعليم العالي، حظي بدوره أيضا بتأييد ومساندة قوية لسياساته التي تتفق مع توجيهات الرئيس، والتي تصب في غاية التطوير والإصلاح(٨٢).

وعلى مستوى الآليات والوسائل، برغم ما هو مشار إليه أعلاه من لجوء الرئيس مبارك إلى توظيف آليات المؤتمرات القومية والاستعانة من خلالها بالخبراء والمتخصصين،

بقى للتوجيهات التي طرحها الرئيس شخصيا الثقل النسبي الأكبر في تحديد مسار كافة السياسات العامة التي تطبقها الحكومة، وسياسة التعليم العالي لا تشذ أبدا عن هذه القاعدة.

في هذا الصدد، كشف خطاب الرئيس عن تأكيده على الحق في التعليم، والتزام الدولة بمجانيته، التزاما دستوريا بغض النظر عن القدرة المالية. انطلاقا من أهميته البالغة في تحقيق النهضة، والتحديث والتنمية بمفهومها الشامل، ومحورها البشر. وأبرز خطابه دور التعليم في دفع عمليات الإنتاج، مطالبا بالتوسع في التعليم الفني، لمواجهة مشكلات العصر، والتصدي لتحديات المستقبل. ولم يغفل الإشارة لمحورية البحث العلمي ودوره في زيادة الإنتاج، والمساهمة في خطط التنمية. كما تطرق الخطاب كذلك، إلى العلاقة الوثيقة بين التعليم والديموقراطية، فلكليهما مردود إيجابي على الآخر. ومن المعروف، أن كثافة المعرفة هي نتاج البحوث والتطوير والإبداع، التي تتطلب مناخا ينعم فيه المجتمع بالحرية، والشفافية، بما يضمن حرية انسياب وتدفق المعلومات.

الملفت، أن الخطاب الرئاسي أفرد الحيز الأوسع منه لمناقشة مشكلات التعليم، مسلطا الضوء على رؤية مبارك لأنسب السبل الممكنة لمعالجتها، والتغلب عليها. حيث يدور الخط الحاكم لخطابه في هذا الشأن حول تأكيد أهمية الإسهام الأهلي بالحلول الذاتية في تكاليف تطوير التعليم، وأن ذلك، يعد من قبيل المساندة للدولة والمشاركة من جانب القادرين في مساعدة غير القادرين. وهكذا، يتضح أن الوضع المتدهور للتعليم دفع مبارك في اتجاه الحديث المفصل حول الأزمة الاقتصادية التي تعوق تصدي الدولة لحلها بمفردها، وكونها في مسيس الحاجة إلى معاونة المجتمع. كما ذهب إلى وصف وضع التعليم بحالة الأزمة بشقيها الكمي، والكيفي، لكن الشق الثاني يغلب على الأول، وهو ما يؤكد على نوعية التعليم، وأهداف النهضة[٨٣].

أهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها على تلك الرؤية: أنها ألمت بحقيقتين مهمتين وهما: أن التعليم يحتل موقعا محوريا في عملية التنمية، وكونه يعاني من مشكلات تعوقه عن أداء هذا الدور.

بيد أنها كانت أكثر ميلا إلى طرح معضلات التعليم، وكأنها أحد الأبعاد أو التداعيات المنبثقة عن الأزمة الاقتصادية، التي يعرف تماما عن الرئيس –منذ اللحظة الأولى لتوليه السلطة– أنها شاغله الشاغل، والقضية ذات الأسبقية على جدول أعماله. بيد أن هذا الطرح

للمشكلات التي اعترت نظام التعليم يختزلها كنتائج للأزمة الاقتصادية، ويغفــل عــن حقيقــة العلاقة الجدلية التي تربطها بالنظام الاقتصادي والسياق المجتمعي الأوسع، والذي يمكن لهــا فيه أن تكون محددات حاسمة للإنجاز أو الإخفاق. فالتعليم في علاقته بالاقتصاد ليس متغيــرا تابعا فقط، وإنما هو مستقل وتابع في آن واحد. والاقتصاد ليس هــو مفتــاح الحــل الوحيــد لمشكلات التعليم، بل قد يكون العكس هو الصحيح. وقد يتسبب هبوط مستوى التعليم في تفاقم المعضلة الاقتصادية.

الأمر الثاني الذي يمكن رصده أن خطاب الرئيس بخصوص التعليم تميز بدقة ملحوظة؛ سواء في تشخيص أهم المشكلات التي تعوق التعليم عن أداء رسالته التنموية، مما يــنم عــن دراية كاملة بأوجه القصور، والخلل التي تشوب منظومة التعلــيم، أو فــي تقــديم الحلــول، والأطروحات الإصلاحية، لمعالجتها. غير أنه لا يقدم تفسيرا للفجوة المزمنة بين مــا يعلــن عنه من خطط للإصلاح، وما يتم نقله بالفعل إلى حيز التنفيذ، وما يتخذ مــن تــدابير علــى أرض الواقع، لا تتمخض في نهاية الأمر سوى عن حصاد هزيــل، إن لــم يــزدد الوضــع تدهورا. اللهم إلا التفسير الأكثر شيوعا في خطابه والذي يعزي أغلب المشكلات إلى المشكلة الأم: "الانفجار السكاني".

لا يخلو الخطاب السياسي للرئيس من بعض التناقضات. ففي حين يؤكــد علــى عــدم المساس بمجانية التعليم، أو الحيد عنها، يعود ليقر بعجز الدولة عن تحمل تكاليف التطــوير، واتجاهها لأن تعهد بالمسئولية في هذا الصدد إلى القادرين، وأن يتولى القطاع الخاص إقالــة التعليم من عثرته، وهي دعوة تشير، ولو ضمنا، إلى الابتعاد عن المجانية، أو على أقل تقدير ضرورة إخضاعها لضوابط تكفل ترشيدها، بحيث لا يحصل عليها إلا من يســتحقها. (كــأن يتم مثلا تحميل الراسبين بنفقات استكمال الدراسة).

وفي معرض تناوله لقضية استقلال الجامعات، يلاحظ تجنبه للتطرق لمسألة مباشرة الطــلاب للنشاط السياسي أو الحزبي، وحرصه في أكثر من مناسبة على تأكيد التمســك بحظــر انغمــاس طلاب الجامعة في ممارسة السياسة، والتشديد على منع النشاط الحزبي في حرم الجامعــة، حتــى لا يتحول إلى حلبة تدور عليها الصراعات العقيمة بين شتى التيارات الفكرية والحزبية.

وفي المقابل، يؤكد الرئيس، في موضع آخر، وفي أكثر من مرة على ضــرورة تعزيــز ودفع المشاركة السياسية للشباب. فكيف يتسنى ذلك دون أن تكون الجامعة، التي يقضي فيهــا

القطاع العريض منهم الجانب الأكبر من وقته، ساحة مفتوحة يتعرف من خلالها علـى أهـم الفاعلين، ويحدد في إطارها انتماءه الحزبي والسياسي؟. فما المانع من أن تظل الجامعة بوتقة وطنية تحتوي بداخلها على تعددية صحية في الآراء والتوجهات، طالما يـتم التعبيـر عنهـا بشكل سلمي؟.

٢. المجلس الأعلى للجامعات وعلى رأسه الوزير: غلبـة الصـفة الفوقيـة علـى التمثيلية:

أنشئ هذا المجلس عام ١٩٥٠[٨٤]، كآلية مركزية، ونص قانون الجامعـات رقـم (٤٩) لسنة ١٩٧٢، ولائحته التنفيذية التي صدرت بقرار رئيس الجمهوريـة رقـم (٨٠٩) لسـنة ١٩٧٥، والمعدل بقانون رقم (١٤٢) لسنة ١٩٩٤، على أن يتخذ مسـمى المجلـس الأعلـى للجامعات. على أن يرأسه وزير التعليم. وبرغم النص في المادة (٩) من القـانون علـى أن يتولى إدارة كل جامعة مجلس الجامعة، ورئيسها. يأتي نص المـادة (١٢) بـأن للجامعـات مجلسا أعلى مقره القاهرة، يتولى تخطيط السياسة العامة للتعليم الجامعي، والبحـث العلمـي، والتنسيق بين الجامعات في أوجه أنشطتها. ويجسد هذا المجلس الآلية الرئيسية التـي تتـدخل من خلالها الدولة في شئون الجامعات، حيث يمكن النظر إلى الوزير بوصفه الحلقة الوسيطة أو همزة الوصل بينهما، ففي المادة (١٣) من قانون الجامعات يرد النص علـى أن الـوزير المختص بالتعليم العالي هو الرئيس الأعلى للجامعات، والمشرف عليها بحكم منصبه. وله أن يطالب المجلس أو اللجان الفنية المختصة، ببحث أو دراسـة موضـوعات معينـة تتصـل بالسياسة العامة للتعليم الجامعي[٨٥].

الجدير بالذكر، أنه من حيث المبدأ لا ضير في أن يضطلع المجلس الأعلـى للجامعـات بمهمة رسم سياسة التعليم الجامعي، فمع تعدد الجامعات، وانتشارها جغرافيا، تتبدى الحاجة إلى آلية تتولى دور المنسق فيما بينها، بما يضمن اتساق سياسات التعليم على المستوى القومي.

بيد أن هذه الآلية ينبغي أن تتسم بصفة تمثيلية، بحيث تأتي قراراتها انعكاسا لمـا تريـده الجامعات المعنية، وأن توفر بقيامها قناة تعبر من خلالهـا كـل جامعـة عـن احتياجاتهـا، ومتطلباتها. فالمحك، إذن هو ديموقراطية هذا الكيان، وهو ما يرتهن بمـدى تجسـيده لإرادة الهيئات التي يعلوها (أي الجامعات) سواء من ناحية تشكيله وتركيبته، أو من ناحيـة عمليـة صنع القرار داخله، أو من ناحية ما يصدر عنه من مخرجات وقرارات.

أ. التشكيل: بالتعيين:

وفقا للمادة (١٨)، من قانون تنظيم الجامعات، يتألف المجلس الأعلى للجامعات برئاسة وزير التعليم العالي المختص، وعضوية كل من رؤساء الجامعات، ونوابهم، و٥ أعضاء على الأكثر من ذوي الخبرة، يعينون لمدة سنتين قابلة للتجديد، بقرار من الوزير المختص بالتعليم العالي، بعد أخذ رأي المجلس الأعلى للجامعات[٨٦]، علاوة على أمين المجلس الأعلى للجامعات. وبالنظر إلى أسلوب تشكيله، يتبين أن رئيسه (وزير التعليم العالي)، وكافة أعضائه من رؤساء الجامعات، وغيرهم من الشخصيات العامة والخبراء يشغلون مواقعهم من خلال "التعيين". وأن وزير التعليم العالي يمتلك السلطة العليا، والقول الفصل في قرارات هذا المجلس.

على سبيل المثال، شكل المجلس الأعلى لجنة تضم عددا من رؤساء الجامعات، وأمين المجلس لمتابعة التقارير الدورية وتقييم سير العمل بمشروعات التطوير التي وضعتها الوزارة. وكما هو واضح فإن أعضاء هذه اللجنة، مثلهم مثل رؤساء مجموعات العمل المسئولة عن تنفيذ هذه المشروعات، يصلون إلى تلك المناصب بالتعيين بقرار من وزير التعليم العالي، وذلك من شأنه، بلا أدنى جدال، المضاعفة من ثقل الأعباء الملقاة على كاهل الوزير.

وتنص المادة ٢٠ من القانون على أن يعين أمين المجلس الأعلى للجامعات بقرار من رئيس الجمهورية، بناء على عرض وزير التعليم العالي، ويكون في درجة نائب رئيس الجامعة، وينهض بأعمال أمانة المجلس، ويشرف على الأجهزة التي تتكون منها الأمانة، وتتولى جمع البيانات والإحصائيات وإعداد الدراسات في موضوعات ينظرها المجلس. ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة ٥ سنوات على الأقل وظيفة أستاذ في أحد الجامعات الخاضعة للقانون. ويعين لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد. وتشكل هيئة فنية لمعاونته بقرار من رئيس المجلس الأعلى للجامعات بعد أخذ رأي الأمين[٨٧]، الذي يقوم بإدارة الجوانب المالية، والإدارية لها، وتشمل ثلاثة أقسام هي: القسم المركزي لتطوير شئون التعليم الجامعي، والقسم المركزي للشئون التعليمية والمالية والإدارية، والقسم المركزي للشئون الثقافية[٨٨].

ب. عملية صنع القرار:

غداة توليه الوزارة عقد د. عمرو سلامة أول اجتماع مشترك للمجلس الأعلى للجامعات،

والمجلس الأعلى للمعاهد البحثية، لاستعراض الصورة النهاية للاستراتيجية الجديدة لتطـوير منظومة التعليم العالي[٨٩]. وهو ما يدلل على نظرة الوزير للمجلس الأعلى للجامعات بوصفه المؤسسة الأهم والقناة المؤسسية الأولى التي يجب تمرير استراتيجيته عن طريقها.

فبرغم أن استقلال الجامعات، ماليا وإداريا، وحريتها فـي صـنع سياسـتها التعليميـة، والبحثية، كشأن داخلي، يأتي على رأس مطالب أعضاء هيئة التدريس في مختلـف المحافـل التي تعقد تحت عنوان تحديث التعليم، وكأول بنود التطوير، إلا أن المجلـس الأعلـى ظـل متشبثا بسلطاته المهيمنة على الجامعات، الأمر الذي غوق من قدرتها على بناء ذاتية مستقلة.

وفي إطار، نفس الملامح التي تتسم بها الخريطة المؤسسية للتعليم، تتفرع عن المجلـس الأعلى للجامعات عدة لجان تابعة له يشكلها الوزير، وتختار مقررا وأمينـا لهـا مـن بـين أعضائها، هي:

- **لجان القطاعات العلمية**[٩٠]: وهي قطاعات فنية، تمثلها لجان متعددة، مسئولة بشكل مباشر عن إقرار التعديلات في مجال بعينه للتخصص. كلجنة القطـاع الهندسـي، الطبي، والزراعي..الخ. ويتمثل دورها في مناقشة وإقرار تطوير التعليم بكل قطاع، بما يوازي ويناظر اللجان القطاعية في مجلس الوزراء. تلك اللجان تمرر توصياتها إلى المجلس الأعلى للبت فيها واتخاذ القرار.

  وقد بلغ عددها ١٩ لجنة عام ٢٠٠٤، إلى جانب سبع لجان خاصة، تضـم حـوالي ٥٩٠ عضوا[٩١]، يتم تشكيلها لمدة ٣ سنوات، وتشتمل كل لجنة على كل الأعضـاء المتخصصين، وعمداء الكليات المعنية، وعدد من الخبراء مـن خـارج الجامعـة، وتشكل كل لجنة لجانا فرعية في الموضوعات المختلفة.
- **لجنة معادلة الدرجات الأكاديمية**: ومهمتها معادلة الدرجات الممنوحة من الجامعات الأجنبية مع تلك التي تمنحها الجامعات المصرية. ويرأسها الأمين العـام للمجلـس الأعلى، وتضم ممثلين عن كل الجامعات يعينهم مجلس الجامعة المعني.
- **اللجنة الدائمة لتقييم العمل الأكاديمي**: لجان الترقية: تضم قرابة ١٢٦ لجنة، تنظـر في أعمال المتقدمين لوظيفة أستاذ أو أستاذ مساعد، وتضـم حـوالي ٥٠٠٠ أسـتاذ تعينهم الكليات، ويمثلون شتى التخصصات لكل قطاع من قطاعات التعلـيم، ويعـاد تشكيل هذه اللجنة طبقا للقانون كل ثلاث سنوات[٩٢]. أما اللجان الدائمة، فقـد فـاق

عددها، عام ١٩٩٩، ١٢٠ لجنة تنصب وظيفتها على وضع تصورها المرتبط بتخصصها، لكي تلتزم به الأقسام المعنية في الجامعات. إلا أنها تعتبر، حسبما ذهب البعض، من أصعب معوقات نشأة تخصصات جديدة في الجامعة. فإذا ما تجاوزت الجامعة القواعد الصماء للقانون لتنشئ قسما جديدا، ترفض اللجان الدائمة ترقية المدرس الذي عينته الجامعة، وقد تقترح تحويل أوراقه إلى تخصصه الأصلي الذي لم يعمل به في هيئة التدريس، وهو ما تكرر أكثر من مرة[٩٣].

- **لجنة العلاقات الثقافية:** تتصل بالمؤسسات الأجنبية، وتنسق معها بشأن التعليم والبحث العلمي، ويرأسها الأمين العام للمجلس الأعلى أيضا، وتضم في عضويتها نواب رؤساء الجامعات للدراسات العليا والبحوث.
- **الصندوق الثقافي للرعاية الاجتماعية للطلاب:** يتبع المجلس الأعلى، ويتكون مجلس إدارته من ٩ أعضاء يعينهم رئيس المجلس الأعلى والسكرتير العام للمجلس لمدة عامين قابلين للتجديد. ويرأس الصندوق وزير التعليم العالي، حيث يرسم سياسة الرعاية الاجتماعية للطلاب، وتوزيع المنح الحكومية والهبات على كل جامعة[٩٤].

وعليه، يمكن استخلاص مدى التشعب في عدد اللجان، وتباين الاختصاصات المنوطة بالمجلس، وتراوحها ما بين اختصاصات تنظيمية، وفنية، وإدارية، ومالية، ورقابية، وتقولمية، مما يضفي قدرا من الارتباك والفوضى على عمل المجلس ولجانه المنبثقة عنه.

جـ. مضمون القرارات: نطاق الاختصاص والصلاحية:

صحيح أن حق وضع اللوائح، وإنشاء التخصصات، والكليات الجديدة، أو فتح فروع جديدة للكليات القائمة، يتم ممارسته بواسطة قرارات تتخذها الجامعات في ضوء معطيات البيئة المحيطة بها، غير أنه مرهون في حقيقته، وقبل دخوله حيز التنفيذ، بالحصول على موافقة مسبقة من جانب المجلس الأعلى للجامعات، والذي يتولى أيضا تعديل اللوائح الداخلية للكليات، وهذا من شأنه المساس بالسياسة العامة للجامعة، وبخاصة فيما يتصل بقواعد قبول الطلاب، والأعداد التي يتم قبولها سنويا، وإجراءات التحويل بين الكليات...الخ. زد على ذلك، اتخاذ قرارات التعيينات، وتوزيع المكافآت، وتشكيل اللجان العلمية، وأسلوب تنظيم النشاط الطلابي، وغيرها من أمور تندرج في دائرة اختصاص المجلس الأعلى للجامعات. ناهيك عن كونه هو المسئول أيضا عن رسم السياسة العامة للتعليم والبحث العلمي، ووضع

نظم التدريس بالكليات المتناظرة والمعاهد والأقسام بالجامعات. بما فيها نظم الامتحانات، ومواعيد عقدها.

وهو المنوط كذلك بتحديد وإنشاء تخصصات الأستاذية، وإقرار مجالات جديدة للتخصص، ومعادلة الدرجات العلمية الأجنبية، والتنسيق بين أعضاء هيئة التدريس. وفي مجال الدراسات العليا، يتخذ قرارات إنشاء الدبلومات الجديدة، وتأسيس المراكز البحثية، والوحدات ذات الطابع الخاص في الكليات، وكيفية توزيعها بين الجامعة الأم، والجامعات الإقليمية. وفي نهاية كل عام جامعي، يقوم المجلس بتحديد عدد الطلاب الذين يتم قبولهم، وشروط ذلك في كل كلية.

علاوة على رسم السياسة العامة للكتب الجامعية، وتحديد الإطار العام للوائح الفنية والمالية والإدارية لحسابات البحوث والوحدات ذات الطابع الخاص في الجامعات. كما يضع المجلس مشروعات القوانين الخاصة بالجامعات، ويوافق على تنظيمات الكليات. فضلا عن اختصاصه بوضع نظم تقويم وتطوير الأداء الجامعي. وللمجلس إبداء رأيه في الميزانية والإعانة الحكومية المدفوعة سنويا لكل جامعة، أو أي مسائل أخرى يعرضها عليه الوزير، مع ملاحظة أن النص على إبداء الرأي بالمعنى الاستشاري أضعف من رسم السياسة.

في حقيقة الأمر، أن هذا التركيز في الاختصاصات سلاح ذو حدين بالنسبة للمجلس، فهو يكسبه سلطة تفوق كافة الجامعات، ولكنه في الآن ذاته يحمله بأعباء ثقيلة، ويهدر وقته بمسائل تفصيلية، وثانوية، تصرفه عن الأمور الرئيسية، وتشغله عن الاضطلاع بدوره الحقيقي المنوط به، وهو التخطيط، ووضع السياسة العامة للتعليم. فيتحول من مهندس التعليم إلى المهندس ومقاول الأنفار وعامل البناء في وقت واحد[٩٥]. ويقترب أداؤه لدوره من أسلوب إدارة الأزمة، حيث ينصب على إغلاق الأبواب الخلفية لدخول الجامعات، ويستغرق جهده في الامتحانات، بينما لا يولي نفس القدر من الاهتمام، للقضايا الأكثر محورية، التي تمس عملية التعليم مباشرة، كتلك المتعلقة بالمقررات، وما تحتاجه من تطوير جذري يتجاوز التعديل بالحذف هنا والإضافة هناك. وبمعنى آخر، تتسم الاختصاصات المعهود بها إلى المجلس الأعلى بالتعدد والتشعب، كما تتنوع وتتراوح ما بين اختصاصات تنظيمية، وفنية، وإدارية....الخ، فكأن كافة خيوط العملية التعليمية لابد أن تتجمع في قبضة هذا المجلس ليحسمها في اجتماعه الشهري. وهو أمر فوق طاقة البشر بطبيعة الحال[٩٦].

ومن ناحية أخرى، فقد عهد إلى لجان القطاعات العلمية، المنبثقة عن المجلس، بمسئولية إضافية تقع خارج نطاق الجامعات الحكومية، هي الإشراف الدائم والمباشر على التوسع في إنشاء الجامعات الخاصة المطابقة للمواصفات القياسية الموضوعة بواسطتها، وهو ما ارتبط أيضا بضبط الثغرات في قانون الجامعات الخاصة، ولائحته التنفيذية. مع مراعاة أن تلك اللجان لابد أن تحافظ في أدائها لهذا الدور الرقابي على الخط الفاصل بين التعليم الخاص والحكومي، بحيث لا تتحول الجامعات الخاصة إلى نسخ مكررة لا تضيف جديدا، عما تقدمه الجامعات الحكومية من معارف وتخصصات. وبحيث يبقى في أذهان القائمين عليها أن الفلسفة الكامنة وراء التعليم الجامعي الخاص هي الموازنة بين غايتي: توسيع القدرة الاستيعابية، لمواجهة تنامي الطلب على التعليم العالي، واستحداث ميادين جديدة للتخصص غير متاحة بالمثل في الجامعات القائمة بالفعل، وبحيث تفتح تلك المجالات آفاقا أرحب أمام الخريجين للعثور على فرص عمل، أو لارتياد مجالات بحثية جديدة بدراسة العلوم البينية المشتركة، المواكبة لأحدث التطورات العالمية.

ولذا، يذهب البعض إلى أنه ربما كان من الأفضل لو تولت تلك المسئولية جهة مستقلة -بعيدا- عن المؤسسة الجامعية المركزية التي تنوء بحملها الثقيل الحالي، ومن ثم فلا داعي لتحميلها بالمزيد من الأعباء الإضافية. كما أن التجديد والتحديث المطلوب من التعليم الجامعي الخاص أن ينجز -بحيث يفرز خريجا ذا قدرات ابتكارية وإبداعية متميزة- يستلزم توسيع دائرة المشاركين في عملية المتابعة، بحيث تتجاوز الهياكل الجامعية بمؤسساتها التقليدية القائمة، لتشمل، على سبيل المثال، جماعات رجال الأعمال، والخبراء في المجالات التخصصية الجديدة، والمتوقع أن يكونوا هم المستفيدون بالدرجة الأولى من مخرجات التعليم الخاص. بيد أن الهيكل المؤسسي القائم، الذي ظل محتفظا بأغلب سماته التقليدية المعروفة بما أضفى عليه الجمود والتعقيد، قد لا ينجح في تحقيق أي من أهداف التطوير "ففاقد الشيء لا يعطيه".

يمكن الاستشهاد، مثلا، بقرارات تطوير التعليم كمثال على سلبية الدور الذي لعبته الجامعة وأعضاء هيئات التدريس، وعلى تركز أغلب السلطات بين يدي الوزير، والمجلس الأعلى للجامعات. فمنذ منتصف الثمانينيات، ركزت بيانات الحكومات المتعاقبة في مجلس الشعب على دور التعليم، وطرح بيان حكومة د. عاطف صدقي عام ١٩٨٦ إستراتيجية

لتطويره أكدت على الديموقراطية واللامركزية في الإدارة، مع الاحتفاظ بمركزية السياسات.

إلا أن فكرة التطوير اكتسبت مزيدا من الزخم، والتبلور لأول مرة عام ١٩٨٧، إبان انعقاد المؤتمر القومي لتطوير التعليم، والذي كان بمثابة منعطف جديد ونقطة تحول، حين أعلن الوزير (د. أحمد فتحي سرور آنذاك) عن استراتيجية عامة وخطة تنفيذية للتطوير(٩٧).

وأكدت الحكومة أن الهدف هو تطوير الجامعات القائمة بالفعل على الساحة، وليس تأسيس جامعات جديدة. وحددت أهم عناصر التطوير في تعديل نظم الامتحانات، وتزويد الكليات بمعامل الحسابات، واللغات، وإنشاء مركز بحوث التعليم العالي لتوفير المعلومات، وتطوير المناهج الدراسية. وأشارت الوثائق التي صاغها الوزراء إلى جملة من بنود التطوير كإنشاء الجامعة المفتوحة، والتدريب المستمر للخريجين. بيد أن أكثرها إثارة للجدل كانت مسألتان: أولاهما نظام القبول، وثانيتهما، الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين بدلا من الفصل الواحد.

– **تعديل نظام القبول في الجامعات:** فكما هو مذكور آنفا، المجلس الأعلى للجامعات هو الذي يضع أسس القبول بالكليات، وقد انتهج أكثر من أسلوب في هذا الصدد. فعدل مثلا في عام ١٩٥٤ عن الأخذ بالمجموع الكلي في الثانوية العامة، كمعيار وحيد، وأضاف إليه المواد المؤهلة، وكانت النتيجة انصراف الطلاب عن الاهتمام باللغات، وتركيزهم على المواد المؤهلة، الأمر الذي تسبب في إعادة إدخال اللغات مرة أخرى كمعيار للقبول عام ١٩٥٦ تجاوبا مع رد فعلهم. وهو تطور لا بأس به إن جاء من قبيل المرونة، ولكن كونه يحدث بعد عامين فقط من التغيير السابق، فإن ذلك، يعكس قدرا من التخبط والتذبذب من سياسة لأخرى، وينم عن الافتقار إلى رؤية واضحة طويلة الأمد، تتمتع بهامش نسبي من الثبات لا يخل بمرونتها في الاستجابة للمتغيرات الطارئة. كما يشير إلى انتهاج أسلوب التجربة والخطأ في التعاطي مع ملف التعليم، رغم أهميته الاستراتيجية التي لا تحتمل المجازفة والتجريب، لأنها تمس مصير الأمة بأسرها، وتقترب من حدود أمنها القومي(٩٨).

ففلسفة التعليم غير الواضحة المعالم، ظلت سببا في تقلب السياسات المتبعة أحيانا من النقيض إلى النقيض. وبعبارة أخرى، لا يكاد المتأمل لسياسة التعليم، عبر العقود المتتالية، يلمح أية فلسفة محددة، أو خط منهجي واضح، أو ثبات في الرؤية، يحكم أو يوجه مسار تلك السياسة، على النحو الذي يخدم أهداف التنمية، ويسهم في تحقيق النهضة الحضارية المرجوة.

إن أحد معالم الاستمرارية في سياسة التعليم هي مظاهر التناقض التي تترجمها قائمة الأهداف الحكومية على لسان رئيس الوزراء عام ٢٠٠٤، فهو يشير إلى ضرورة اللامركزية، وضمان استقلالية الهيئة القومية المسئولة عن مراقبة الجودة وتقويم الأداء، لكنه يعود ليؤكد، في المقابل، على المركزية في كثير من الإجراءات والسياسات والقرارات المتخذة بالفعل.

ولا غضاضة في ذلك، إذا ما تمت الموازنة بين اعتبارات اللامركزية اللازمة لتحرير مؤسسات التعليم، واعتبارات المركزية اللازمة لضمان التزام هذه المؤسسات ذاتها بالضوابط، وخضوعها للإشراف، والوفاء بالمواصفات القياسية لمستوى الأداء. لكن المفارقة التي برهنت عليها الممارسة العملية في مصر، أن المركزية ترافقت معها الفوضى كوجه آخر لها.

فالأولى، معناها السيطرة على المضامين والمحتويات، من خلال فرض عدد لا نهاية له من الإجراءات المقيدة وذات الطابع الروتيني، والثانية، تفيد بأن ثمة فجوة آخذة في الاتساع ما بين الغايات المحددة والمعلنة من جانب، والآليات التنفيذية المنوطة بتحقيقها من جانب آخر.

ولم يقف التأرجح في سياسات التعليم، عبر الوزارات المتعاقبة. فمع توليه وزارة التعليم استخدم د. أحمد فتحي سرور تعبير "التغيير الجذري"، لأول مرة، بدلا من تعبيرات التطوير والإصلاح الأخف وطأة. وأعلن دون مواربة أن النظام الجديد يتيح الالتحاق بالجامعة لذوي القدرات المتميزة فقط. ومن هنا أتت فكرة التمييز بين ثانوية عامة، وأخرى مؤهلة لدخول الجامعة، بحيث لا تعد الثانوية العامة جواز مرور، بل مرحلة منتهية. وأضاف الوزير شرطا آخر، هو اجتياز امتحانات للقبول تجريها الجامعة، بحيث تتولى بنفسها انتقاء طلابها، مما قد يبشر بمساحة أكبر للجامعات في صنع القرار، ولكنه عاد إلى نفس المربع مرة أخرى، بإقراره أن ذلك يقتضي تأسيس مجلس أعلى للامتحانات ينبثق عن المجلس الأعلى للجامعات، ليتولى وضع اختبارات القبول. وهكذا، عمد الوزير إلى إلقاء مسئولية تطبيق خطته الجديدة، وضمان تفعيلها على عاتق ثلاث مؤسسات هي: المجلس الأعلى للتعليم قبل العالي، والمجلس الأعلى للمعاهد، والمجلس الأعلى للجامعات. ولم ترد في خطته إشارة تذكر لدور الجامعات نفسها، أو لمسئولية أعضاء هيئات التدريس بها عن تحويل تلك الأهداف إلى واقع ملموس.

إن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على حدود سلطة الوزير، ومدى قدرته علـــى تحقيـــق تغيير فعلي في مسار السياسة المتبعة. حيث يمكننا في هذا الصدد الوقوف علـــى عـــدد مـــن النقاط:

أولها، أن الوزير لم يطرح رؤيته كمحصلة لجهود قام بها فريق عمل من الخبـــراء، وأن هذه الاستراتيجية ليست ثمرة لنقاش أو محصلة لحوار جماعي، وإنما قدمها في صورة رؤية شخصية، ومشروع ناجم عن اجتهاد فردي، قام بصـــياغته ونشـــره باســـمه، دون مراعـــاة اعتبارات المؤسسية. **وثانيها**، أن تلك الرؤية رددت وكررت أغلب العناصر والأفكار التـــي سبق وأن أعرب عنها خطاب الرئيس، وهي في ذلك لم تضف جديدا، وإنما أظهرت التزامـــا من قبل الوزير بالتوجيهات التي أصدرها الرئيس في مجال التعليم، وتأكيدا على أن كـــل مـــا يقترحه إنما يتم في إطار التكليفات التي أسندها إليه الرئيس[٩٩]. والتي دار مضـــمونها حـــول الاستمرارية والتمسك بثوابت بعينها لم يحد عنهـــا الرؤســـاء الثلاثـــة. (الحـــق، المجانيـــة، الضوابط، العدالة، وتكافؤ الفرص، مراعاة غير القادرين، مجـــاراة العصـــر، خدمـــة العلـــم للمجتمع والإنتاج والتنمية..الخ).

تلك الثوابت المعلنة اقتربت من حدود الشعارات التي يعتمـــد عليهـــا النظـــام كركيـــزة لشرعيته، يستند إليها، كما يستمد منها أحد مقومات استقراره.

وثالثها، تضمن خطاب الوزير بعض جوانب التغيير، كالحديث عن الجامعـــة الأهليـــة، والتعليم الخاص بمصروفات، ولكن طرحها أتى في نفس إطار الثوابت ولم يخرج عنها. فشدد على أنها لا تجافي مبدأ المجانية، ولا تخل بتكافؤ الفرص، وأن غايتها هي مساعدة القـــادرين لغير القادرين. الجديد هنا، هو أن الدولة تنسحب، في ظل تأزمها اقتصاديا، وتدعو المجتمـــع للمبادرة. ولكن أسلوب الطرح يعكس قدرا من التناقض، والتردد، وكأن الوزير في استراتيجيته يفتح باب النقاش حول الفكرة، دون تحديد الآليات المنوط بها تنفيذها. حتى عندما يشير إلـــى المجلس الأعلى للجامعات، فإنه لا يذكر تحديدا ماهية الأدوار الملقاة على عاتقه.

رابعها، إدراك الوزير وجود قوى مناوئة لأفكاره، في مقدورها الحيلولـــة دون تنفيـــذها، داخل المؤسسة الجامعية ذاتها، والتي يفترض أنها تقع في نطاق اختصاصه. والغريب، أنـــه ينتقد هيئات التدريس لأنها تفتقر إلى الرؤية الواضحة بعيدة المدى. ويبدو الأمر، كما لـــو أن الوزير يتحدث عن المعسكر الآخر، وليس عن هياكل مؤسسية يمتلك إزاءها سلطة التوجيه.

وفي ذلك، دليل على أمرين: أحدهما إيجابي، وهو تمتع الجامعات بهامش لا بأس به من الاستقلالية، يمكنها من التمسك برأيها المعارض حتى في مواجهة الوزير المختص. وثانيهما سلبي، ومفاده أن لغة الحوار، وتبادل الرأي والمشورة تكاد تكون منتفية في علاقة الوزير بالجامعات وأساتذتها. وهو ما يؤكد انفراده بصفة شخصية بتصميم استراتيجيته، ومحاولة طرحها من أعلى بدلا من الاعتماد في صياغتها، على المقترحات التي تقدمها الجامعات ذاتها من أسفل (علما بأنها هي الأدرى بشعابها)[١٠٠]. ومما تجدر ملاحظته، أن تحديد الوزير لأهداف سياسته اتسم بالعمومية الشديدة، حتى عندما تطرق إلى آليات التنفيذ، لم يذكر دورا محددا تضطلع به المؤسسات الرسمية، بقدر ما تحدث عن المجتمع المدني، الذي عقد عليه الأمل في نقل مشروع الجامعة الأهلية إلى الواقع.

في نفس المضمار، فإن النص على التزام رئيس الجامعة بتقديم تقرير سنوي في نهاية كل عام إلى وزير التعليم العالي، للعرض على المجلس الأعلى للجامعات، رغم أهميته في تحقيق هدف التقويم والمراجعة للعملية التعليمية برمتها، قد لا يبوء، في أحسن الأحوال، سوى بنتيجة هزيلة، إذا ما تم تفريغه من محتواه، وتحول مثل هذا التقرير إلى إجراء روتيني شكلي، وبخاصة أن اتخاذ أي قرارات بناء عليه، هي مسألة متروكة لشخص الوزير وسلطته التقديرية[١٠١].

– **الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين:** كان قرار تطبيق نظام الفصلين الدراسيين، بدلا من الفصل الواحد من أهم القرارات التي اتخذها المجلس الأعلى للجامعات، وجوبهت بانتقادات حادة على أساس أنها ترتب عليها زيادة عدد المحاضرات التي يتلقاها الطلاب أسبوعيا، إذ يتعدى متوسط ساعات التدريس ٢٠ ساعة أسبوعيا، بما لا يستقيم مع مقتضيات الارتقاء بالتعليم الجامعي وخريجيه، علاوة على الأعباء المرتبطة بالامتحانات. بحيث لا يجد الأستاذ فسحة من الوقت لمتابعة نشاطه البحثي العلمي. كما كان للأخذ بهذا النظام أثره المدمر لفترة ثمينة من فترات العام الجامعي، حيث ينشغل أعضاء هيئة التدريس والطلاب أكثر من شهرين في السنة بالامتحانات. ويبدد وقت وجهد الأساتذة والطلاب على السواء، مما ينال من مستوى التحصيل العلمي. فأعمال الامتحانات تستغرق وقت الأساتذة في وضع الأسئلة، وطبعها، وأعمال الكنترول ورصد الدرجات، ولجان الرأفة. ناهيك عن تحولهم إلى "مكنة تصحيح"[١٠٢].

ومن ناحية ثانية، تتجه أنظار الطلاب مع مقدم شهر ديسمبر نحو التركيز على التحضير للامتحانات، بدلا من التفكير، والنقاش، والفضول، والابتكار، والاجتهاد، وغيرها من الملكات الذهنية التي كان من المفروض أن تتولى الجامعة غرسها في طلابها. فأغلب هؤلاء يتـراوح موقفهم في هذا الوقت الحرج من العام الدراسي بين الانقطاع عـن حضـور المحاضـرات، حتى يتسنى لهم مراجعة المقرر، أو الحضور فقط لتلمس الموضوعات التي قد تكون موضعا للسؤال في الامتحان. وهكذا، يثير نظام الفترتين حالة من التوتر والارتبـاك لـدى طرفـي العملية التعليمية. فينشد الطلاب الحفظ عن ظهر قلب، بدلا من الفهم والاستيعاب، كما يكتفـي أغلبهم بالاعتماد على مذكرات أو ملخصات، بدلا من تقصـي المراجـع، وتوسـيع نطـاق القراءات.

ويذهب البعض في تشخيص التدهور الذي أصاب الجامعة إلى تجاهل حقيقـة الرسـالة التي تحملها، وكونها تنقسم إلى شقين هما؛ البحث العلمي والتدريس للطلاب. فما حـدث فـي الجامعة هو تغليب لشق التدريس والإدارة على حساب الشق الثاني المتعلق بالبحث العلمـي، حتى بالنسبة لمخصصات الإنفاق؛ بدليل امتصاص المرتبات "لنصيب الأسـد" مـن ميزانيـة الجامعة. وبرغم ما يؤكده الخطاب الرسمي المعلـن مـن إدمـاج تكنولوجيـا الحاسـبات، والإنترنت..الخ، وبرغم أن ما أنجز بالفعل على هذا الصعيد لا يسـتهان بـه، بيـد أن تلـك الأدوات تحولت في ظل سوء الاستخدام وعدم التوظيف الجيد إلى أحد أسباب التـردي فـي مستويات الأبحاث العلمية.

إن البحث العلمي، مثله مثل الاستثمار، يحتاج بيئة مشـجعة، ومناخـا فكريـا وثقافيـا حاضنا. ومن الملاحظ أيضا فى هذا الصدد هو تبديد الوقت المخصص للتعليم فـي إجـراء امتحانات، وما تستتبعه من أعمال روتينية معقدة بسبب غياب مبدأ "الثقة" الـذي يفتـرض أن الأستاذ وحده هو المسئول عن تقويم الطالب في مادته. وقد يتم ذلـك، عبـر آليـات غيـر الامتحان كالمناقشات الشفوية، والأبحاث. فمكمن المشكلة لا يقتصر على الأموال المطلـوب تدبيرها للإنفاق على التعليم، لكن الأهم هو حسن توظيف تلك الأموال، وتجنب كافة أشـكال الهدر والتبديد فيما لا طائل وراءه، واستثمار الطاقات والموارد خصوصـا "الوقـت"، علـى الوجه الأمثل والأكفأ، الذي يعظم من قيمتها، ومردودها، حتى تؤتي اعتمادات تمويل العمليـة التعليمية ثمارها.

وهكذا، أصاب الأخذ بنظام الفترتين الجامعة في صميم رسالتها التعليمية والبحثية، ناهيك عن كونه قد قضى (لاعتبارات سياسية حسبما يرى البعض) على فرصة ممارسة الطلاب لمختلف أوجه الأنشطة الرياضية، والفنية، والثقافية..الخ الضرورية لبناء الشخصية المتوازنة، لعدم توفر الوقت المتاح، والانشغال على مدار العام باجتياز الامتحانات كأولوية أولى لدى الجميع(١٠٣).

وبإيجاز، فإن أحد مكامن الضعف في مستوى الأداء، كان انهماك الجامعات في النواحي الشكلية كالامتحانات، والنتائج، ومكتب التنسيق، والسجلات، والملفات، وهو ما أتى على حساب الأولويات كالتعليم، والبحث العلمي، وتوفير مصادر المعلومات، وتحديث المكتبات.

ليس أدل على تخلف المكتبات وصعوبة الوصول إلى المعلومات(١٠٤)، من تلك الحالة التي يرثى لها للمخازن، حيث يتم حفظ الرسائل الجامعية. فقد وصلت بعض المكتبات الجامعية إلى وضع مأساوي في حاجة إلى الإنقاذ السريع، فلا المكان متاح، ولا الكتب كافية، ولا التمويل منتظم، ولا الإدارة الموجودة ترتقي إلى المستوى القائم في مكتبات العالم بأسره(١٠٥). لذا، يصف تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي حالة المكتبات بالجامعات والمعاهد العليا باعتبارها: تعاني من قصور في الإمكانات المادية والبشرية، والأنظمة المتبعة في فهرسة الكتب والمراجع، وعدم انتظام ورود الدوريات والمجلات العلمية، لعدم توفر العملات الصعبة اللازمة لشرائها، أو دفع اشتراكاتها السنوية، فضلا عن التعقيدات الإدارية والروتينية التي تعرقل أنشطتها، وعدم اشتراكها في شبكات المعلومات المحلية والعالمية، وعدم تحديث أساليب تخزين المعلومات واسترجاعها بإدخال الميكنة، والنظم الآلية، والنشر الإلكتروني..الخ.

زد على ذلك، قصور التدريب للعاملين في مجال المكتبات، وتعرض بعض الخصوصيات للمخاطر التي تتعلق بحماية الملكية الفكرية، والحفاظ على سرية المعلومات ودقتها، وعدم إتاحة الفرصة للوصول إلى المعلومات لأسباب عدة في مقدمتها التكلفة المالية، علاوة على الضوابط والقيود المفروضة على الحرية الفكرية والأكاديمية. هذا علاوة على، شح الموارد، وتدهور المباني، والمعامل، والافتقار إلى مطبعة للجامعة لطبع الرسائل والأبحاث العلمية ونشر مذكرات الأساتذة، وتبادل مطبوعاتها مع الجامعات الأخرى في العالم(١٠٦).

صفوة القول، أن ما يكتنف الأداء الجامعي من أوجه قصور، يعزى إلى تضافر جملة من عوامل الضعف منها: نظام القبول، ونظام الفصلين الدراسيين، وتراجع عملية البحث العلمي، وتدهور المكتبات ومراكز المعلومات، غير أن كل تلك المثالب يمكن ردها إلى انفراد الوزير، سواء شخصيا، أو من خلال رئاسته للمجلس الأعلى للجامعات، بوضع سياسات التعليم، مع إقصاء أو تهميش دور الطرف المعني أصلا، والأكثر إلماما بها، وهو أعضاء هيئات التدريس الذين لا يتاح لهم المشاركة، في صنع تلك السياسات، إلا في أضيق الحدود.

د. استمرار اتساع صلاحيات الوزير في رسم ملامح: المنظومة المستقبلية للتعليم العالي:

يعتبر مجلس الوزراء بحكم الدستور هو المسئول عن تخطيط وتنفيذ السياسات. والجدير بالإشارة أن المجلس ينقسم إلى لجان داخلية، تضم كل منها عددا من الوزارات التي تعمل في مجالات معينة متقاربة، أو متكاملة، وقد تتداخل اختصاصاتها لتنضوي جميعها تحت قطاع ما. وفيما يتعلق بالتعليم، فإنه يندرج تحت لجنة الخدمات، بجانب الصحة، والشئون الاجتماعية والتأمينات. حيث تتولى تلك اللجنة الوزارية عملية صياغة التشريعات في صورة مشروعات قوانين تعرض على اللجنة العليا للسياسات داخل مجلس الوزراء، قبل رفعها إلى المجلس النيابي، كمقترح تشريعي. كما يضطلع مجلس الوزراء بدور تنفيذي، يتمثل في رصد الموارد وتخصيصها لتنفيذ السياسات التي يتم تبنيها. فإذا ما حدث تنازع بين المجالات المتعددة داخل نفس القطاع، يأتي دور مجلس الوزراء في محاولة التنسيق(١٠٧) فيما بينها، وتوزيع الموارد المحدودة لتلبية الاحتياجات بحسب ما يرتئيه من أولويات.

وقد شهد عام ١٩٩٤، تعديلا مهما في قانون الجامعات ولائحته التنفيذية، كان مؤداه تخويل وزير التعليم العالي سلطة دعوة مجلس الجامعة للانعقاد برئاسته. غير أنه فيما عدا ذلك، فوظيفته لا تنصب على القيام بأي دور تنفيذي، وإنما يغلب عليها طابع رسم السياسات، وتصميم البرامج، وتحديد سبل تنفيذها بالتنسيق مع الوزارات الأخرى. وتتمثل أهم اختصاصات الوزير في: اقتراح السياسة، أي وضع خطوطها الرئيسية، والحصول على تصديق عليها من مجلس الوزراء، وتعيين شاغلي المناصب العليا كرؤساء الجامعات، وإن كان ذلك يتم بناء على ترشيحات تقدمها له مجالس الجامعات ذاتها، فالكلمة الأخيرة تظل

للوزير، فضلا عن التنسيق بين سياسات الجامعات، خصوصا بالنسبة لنظام قبــول الطــلاب. حتى وإن كان هذا الدور يمارسه الوزير من خلال رئاسته للمجلس الأعلى للجامعات.

وكل وزير يسعى إلى تقديم رؤيته، بعد توليه الحقيبة الوزارية، وهو ما فعله د. عمــرو سلامة ٢٠٠٤ فيما أطلق عليه "المنظومة المستقبلية للتعليم العالي"[١٠٨]، والتــي تشــمل عــدة أهداف: **أولها، تحقيق الدور القيادي لمصر في مجتمع المعرفة**. وإن لــم يحــدد علــى أي مستوى إقليمي أم عالمي؟. كما يتسم هذا الهدف بطموح مبالغ فيه بالمقارنة مثلا بحجــم مــا يوجه إلى التعليم العالي من انتقادات، وما يحيط بأداء الجامعات من معضلات، تصل إلى حد وصفها بالتخلف والتأخر. فكيف تحدث القفزة المفاجئة التي تنقل التعليم العالي مــن وضــعية متخلفة إلى وضعية قيادية؟. يخشى أن تكون شعارات الريادة التي اعتاد النظام ترديدها هــي الحاكمة لتلك التوجهات. فكان الأجدر مثلا الحديث عن مواكبة ما يجري في العالم وملاحقــة التغيرات قبل التطلع إلى ممارسة دور قيادي.

وثانيها، تحقيق التميز والقدرة على المنافسة، بما يتيح الاندماج في العالم الخــارجي، والانفتاح على الحضارات والثقافات الأخرى[١٠٩]. وهو هدف أكثر واقعية، يتطلــب التــزام المجتمع الأكاديمي بمعايير أداء كالكفاءة، والمرونة، وهي نفسها المعــايير العالميــة. ولعــل أهمها تلك التي أشار إليها تقرير صادر عن إحدى الجامعات بالصين متضمنا قائمة بأفضــل ٥٠٠ جامعة مرتبة على مستوى العالم لعام ٢٠٠٤، تم بناؤه على أسس موضــوعية دقيقــة ليضم ٣٥ دولة، ليس من بينها أية دولة عربية أو إسلامية واحدة. أما المعايير المــأخوذ بهــا فكانت: جودة التعليم، وعدد الأساتذة الحاصلين على جوائز عالمية مرموقة مثل جائزة نوبــل، ونتائج الأبحاث العلمية، وعدد الأبحاث المنشورة في مجلات علمية رفيعة المستوى، وحجــم الجامعة من حيث عدد التخصصات العلمية التي يتم تدريســها، وعــدد الطــلاب الدارســين بها[١١٠].

وثالثها، تعزيز علاقات المشاركة مع المؤسسات العلمية المتميزة في الخــارج بحيــث تصبح الدرجات العلمية في شتى الجامعات المصرية موضع اعتــراف عــالمي. وإن فــات الوزير هنا تناول مسألة تذليل العقبات البيروقراطية، وتخفيف الإجراءات الروتينيــة، التــي تتسبب في الهبوط بمستوى الأداء. فكم من منح وبعثات أجنبيــة ضــاعت علــى الجامعــة، ووصلت إلى أيدي الطلاب بعد انتهاء الحد الأقصى للتقديم بسبب طول الإجراءات، وتحكــم

البيروقراطية في المراسلات، علاوة على كثرة التوقيعات اللازمة لتمرير أية ورقة رسمية عبر عشرات القنوات الإدارية[١١١]. وهكذا، فإن أحد المثالب الرئيسية للمؤسسة الجامعية، والتي تعوقها عن النهوض بمهامها التنفيذية، هو ذلك الروتين الشديد والإدارة الصارمة لبعض الأنشطة. وهو ما يتضح من سلسلة التوقيعات اللانهائية، والإجراءات الإدارية الطويلة، وما يصاحبها من كم هائل يتم تدويره من المراسلات والخطابات..الخ. فالمؤسسات الجامعية تتسم بالاختناق والتكدس بالمستندات الورقية، كما أنها ما زالت تعتمد على نظام حفظ المعلومات وتبويبها في دوسيهات، كثيرا ما تكون عرضة للأتربة، وعنصرا للتلوث البصري. ويكفي ما تكتظ به مكاتب رؤساء إدارات الجامعات من الملفات التي لا حصر لها، أفسدها سوء التخزين[١١٢].

ورابعها، تعميق روح الانتماء للوطن، وتعزيز مشاركة الشباب في الحياة العامة والسياسية، والقضية التي يثيرها هذا الهدف هو أنه جاء في ذيل الأهداف التي وضعها الوزير في الصدارة، رغم أنه يفوقها في الأهمية. وكان الأجدر أن يقدم عليها، فهو شرط سابق لا غنى عن تحقيقه أولا إذا ما أريد للجامعات الاندماج أو الانفتاح بشكل فعال على العالم الخارجي، دون أن يتسبب ذلك في إحلال كل ما هو أجنبي مكان كل ما هو وطني، ناهيك عن متطلبات الغربلة والانتقاء، التي تحفظ للمجتمع منظومة القيم الأصيلة له، وتعزز من تماسك نسيجه الداخلي. فالمطلوب، هو صناعة خريج منتم لوطنه أولا، ليصبح قادرا على المنافسة العالمية.

هذه القاعدة تسري مثلا بشأن تعلم اللغات، فلكي يصل الطالب إلى إجادة اللغة الأجنبية، يلزم قبلها أن يمتلك ناصية لغته الأم بإتقان "اللغة العربية".

وخامسها، أن يكون التعليم قاعدة للابتكار والإبداع من خلال إنشاء مراكز للتميز العلمي والتكنولوجي، وتوفير إدارة اقتصادية للإبداع العلمي، وتشجيع المواهب المتميزة. ولعل تنمية التفكير النقدي، تشكل نقطة البدء لهذا الاتجاه نحو الاستشراف، وأن تتم الموازنة بين الاستقلال والحرية على الصعيد الأكاديمي من جانب، والالتزام بالضوابط، وتحمل المسئولية أمام المجتمع، بما يعنى خضوع البحث العلمي للمساءلة والمراجعة والتقويم من جانب آخر.

كل ما سبق، يرتبط في نظر الوزير بالوجود دوليا على المستوى البحثي والتعليمي،

والعمل على جذب العلماء والباحثين المصريين بالخارج للاستفادة مـن خبـراتهم، أي مـد جسور التواصل والتبادل العلمي مع الخارج، جنبا إلى جنب، مـع حمايـة حقـوق الملكيـة الفكرية[١١٣].

ولا يغفل الوزير الإشارة إلى هدف سبق تفصيله، هو تعزيز دور التعليم والبحث العلمي في عملية التنمية، وتلك العلاقة ليست محل جدال أو خلاف، ولكن يبقى الأسلوب الـذي يـتم من خلاله الربط الفعال بين العمليتين، بحيث تغذي كـل منهمـا الأخـرى وتـدفعها. وهـذا الأسلوب يكاد لا يظهر في حديث وزير التعليم العالي حول الأهداف، الأمر الذي يوحي بأنها لا تخرج عن دائرة الأمنيات، ولا تقترن برؤية واقعية واضحة حول كيفية نقلها إلـى حيـز التطبيق.

فإذا ما انتقل الوزير إلى تناول البرامج العملية التي يقترحهـا فـي سـبيل تنفيـذ تلـك الأهداف، إذا بالحديث يكشف عن استمرار نفس خريطة توزيع الأدوار، على نفـس الآليـات المؤسسية القائمة، دون التطرق إلى حيز الاستقلالية المحدود للجامعات وضرورات توسيعه.

فقد تم تقسيم الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العالي إلى مجموعة برامج تنفيذيـة[١١٤]، وتوزيع المسئولية عنها على ٤٠ مجموعة عمل من الأساتذة والخبراء، وهو ما انطوى علـى تشعب لا داعي له. وهو ما أثار الخوف من كثرة مجموعات العمل وإمكانية تحـول القسـط الأعظم من أموال المشروع إلى صورة مكافـآت لأعضـاء اللجـان ورؤسـائها والخبـراء والمستشارين، الذين تتم الاستعانة بهم من خارج المنظومة الجامعية، شأنها شأن غيرها مـن الموارد التمويلية الأخرى التي تم إهدارها بنفس الطريقـة، دون أن يسـتفيد منهـا مشـروع التطوير ذاته.

ومن الواضح، أن الوزير يمتلك السلطة الأكبر في التغيير والتطـوير، بينمـا لا تتـاح فرصة المشاركة معه للمؤسسات الأخرى، إلا في أضيق هامش. ومن أهم تلـك المؤسسـات المجلس الأعلى للجامعات، وبعض مراكز البحوث التي تعمل في كنف السلطة التنفيذية. فـي حين لا تلقى المبادرات النابعة من الجامعات ذاتها نفـس فـرص القبـول، كمـا يكـاد دور الأساتذة، وأعضاء هيئات التدريس، يغيب تماما عن المساهمة بالرأي، مما ينم عـن "أزمـة مشاركة".

هـــ. تقويم الأداء وضمان الجودة(١١٥):

في هذا المقام يجدر الاستشهاد بمسألة تقويم الأداء وضمان الجودة(١١٦)، التي تعالت نبرة الحديث عنها، ولم يحدث ذلك فقط مجاراة للتطورات العالمية المتلاحقة، أو على أثـــر أخـــذ عديد من جامعات العالم بفكرة معايير الجودة، وقياس الأداء، ونيل شهادات الأيزو، واعتراف اليونسكو ...وغيرها. فالتوصية التي خرجت بها كل المؤتمرات القوميـــة لتطـــوير التعلـــيم، والتي عقدت لأول مرة عام ١٩٨٧، هي حاجة كافة أبعاد العملية التعليمية للمراجعة والتقويم.

كما لفتت تلك المؤتمرات النظر إلى غياب مؤشرات لتقييم أداء الجامعـــات، وهـــو مـــا استجاب له الوزير بتشكيل لجنة خاصة بالمجلس الأعلى للجامعات بهدف وضـــع المعـــايير الموضوعية سواء من زاوية أعضاء هيئة التدريس، أو من زاوية مستوى العملية التعليميـــة، أو من زاوية المقررات، والدراسات العليـــا والبحـــوث، ومـــدى وفائهـــا بشـــروط الجـــودة الشاملة(١١٧).

وإلى جانب مراكز تقويم الأداء القائمة داخل المؤسسة الجامعية ذاتها، بدت هناك حاجـــة إلى تأسيس هيئة مستقلة لضمان الجودة، مع وضع منظومة معايير تعطي فيها كـــل جامعـــة درجة معينة، هذه الهيئة القومية المستقلة تتمثل مهمتها في تلقي التقارير العلمية المحايدة مـــن لجان متخصصة على المستوى العالمي، وهي التي تحدد مستوى الجودة، وتأخـــذ قـــرارات الاعتماد.

ومن الجدير بالذكر، أن الجامعة في حاجة إلى وضع معايير محددة يتم من خلالها عمـــل التقويم الذاتي الدوري لكل جامعة على حدة، ثم للجامعات كلها كمنظومة متكاملة. وهـــو مـــا يقتضي آليتين: إحداهما، يتم من خلالها تقويم الأداء ذاتيا بالنسبة لكل جامعـــة مـــن داخلهـــا، وثانيتهما، تتم من خارجها عن طريق هيئات أو لجان تضم في عضويتها عددا مـــن أســـاتذة الجامعات. وأن ينشأ في كل كلية جهاز يتولى تنفيذ خطط وبرامج التقـــويم، علـــى مســـتوى مجلس القسم، ومجلس الكلية، علاوة على ضرورة أن يكون هنـــاك أجهـــزة إدارة مركزيـــة متخصصة بالمجلس الأعلى للجامعات تتابع تلك العمليات التقويمية. وتتمثل مهمة لجنة تقـــويم الأداء الجامعي(١١٨) في تحديد أهداف التقويم، والاتفاق على طرقه وجمع البيانات بخصوصه، وتحديد معاييره، ثم رسم خريطة بمراحله المتعاقبة. وفي هذا الصدد، تأخذ اللجنة عدة قضـــايا في عين الاعتبار، **أولها**، أن التعليم العالي يشمل التعلم، والتدريس، والبحث العلمي، **وثانيها**،

والبحث العلمي، **وثانيها**، أنه يتضمن الجامعات، والمعاهد العليا، الحكومية والخاصة. **وثالثها**، أن يكون التقويم من حيث كفاءة عملية التعليم، ومدى تواؤمها مع الطبيعة المتغيرة للطلاب، واحتياجاتهم بوصفهم العملاء الرئيسيين لتلك المؤسسة. كما أن جودة الأداء تستلزم ربط الدرجات الجامعية بمعايير الارتقاء بها، **ورابعها**، عدالة وشفافية الدعم المقدم للطلاب، **وخامسها**، كفاءة استخدام الموارد التمويلية بما يحقق أكبر عائد ممكن، ويقلل من نسبة الهدر والفاقد.

بيد أنه حتى لدى إقدام وزارة التعليم العالي على تبني هدف جديد، فإنها تشبثت بنفس معالم الخريطة التنظيمية التي تقوم على بناء مركزي فوقي، لنقله إلى دائرة التنفيذ، ولم تسع إلى إعمال التفكير في سبيل إيجاد صيغة مؤسسية مبتكرة لتحقيق ذات الغرض. فالتطبيق الأمين لقياس الجودة، كان يستتبع البدء بالتخلص من المؤسسات الجامعية المتهالكة، المعروف عنها أنها لا تطابق المواصفات في حدها الأدنى، وأن تشرع المؤسسات في أخذ تدابير الإصلاح. وبالتالي، لن يكون هناك داعٍ لتضييع الوقت في قياسها، لأنه تحصيل حاصل.

الأمر الذي يجعل المرء يخشى من أن تسارع تلك المؤسسات التي تعاني اختلالات فادحة إلى التغطية عليها، ومعالجتها بأسلوب المسكنات، دون إيجاد حلول جذرية كفيلة -فعلا- بالقضاء على المشكلات، تحت وطأة تهديد هذا السلاح المسلط على رقبتها تحت اسم "تقويم الأداء".

فقد اشتمل حديث الوزير على الإشارة إلى عدة مستويات مؤسسية، أناط بها جميعا نفس الوظيفة، وهي قياس الجودة وتقويم الأداء. فهو مثلا ذكر آليتين إحداهما داخلية، والأخرى خارجية، لكنه لم يحدد طبيعة العلاقة التي تربطهما، وكيفية التنسيق أو فك الاشتباك في حالة حدوث خلاف في وجهات النظر بينهما، وبخاصة أن الآلية الداخلية تملك أحقية إدعاء أنها صاحبة الشأن، كما تملك إتاحة المعلومات أو حجبها. كما أن لديها مصلحة أساسية في إخفاء أوجه القصور، خصوصا وأنها تعمل في ظل ارتهان تقرير مصير الجامعات في قبضة المجلس الأعلى، مما يثير احتمال أن تجد تلك الجهات حساسية في الإعلان عن أوجه الخلل لديها.

وفي هذا الإطار، تم تشكيل اللجنة القومية لتطوير التعليم الجامعي برئاسة وزير التعليم العالي، وبعضوية عشرين عضوا يمثلون المؤسسات الحكومية والجامعات الخاصة، وخبراء

التعليم، والمؤسسات الصناعية، ورجال الأعمال. لكن مما يسترعي الانتباه أن الوزير الـذي يضع السياسة، هو نفسه المطلوب منه أن يقومها، ويطورها، فهو الخصـم والحكـم فـي آن واحد.

القضية الغائبة أيضا أن المكافأة لها وجه آخر هو المحاسبة، والمطلوب وضـع معـايير موضوعية لكليهما، بما يضمن الشفافية، والحياد، وقدرة تلك الهيئة ذات الشخصية الاعتبارية على اكتساب (أو بمعنى أدق، استعادة) ثقة المجتمع في مخرجات المؤسسات التعليمية[١١٩].

الملفت، أن عملية صياغة السياسات، وتصميم خطط وبرامج التطوير، عادة مـا أخـذت شكل الاجتهادات الفردية، ونادرا ما أتت حصيلة لجهود جماعية أو لعمل مؤسسـي. ناهيـك عن كونها غالبا ما تتجاهل الأطراف الثلاثة الرئيسية صاحبة الشـأن، والمعنيـة بالقضـية. **فالمنبع** المتمثل في وزارة التربية والتعليم (الحلقة السابقة)، **والمصـب** المتمثـل فـي قـوى السوق، والقطاع الخاص (الحلقة التالية)، علاوة على **صلب** العملية ذاتهـا (الحلقـة الحيويـة المستهدفة)، والذي يمثله طرفا المعادلة أعضاء هيئات التدريس من جانب، والطلاب وأوليـاء الأمور من جانب آخر. (ناهيك عن دور مؤسسات غير تنفيذية مثل البرلمان). هذا المثلث ذو الصلة المباشرة، بصميم العملية التعليمية، يكاد يكون **غائبا**، أو بمعنـى أصـح **مغيبـا** عـن المشاركة في وضع استراتيجيات التطوير، أو صياغة سياسات التعليم وبرامجه، ناهيك عـن عملية تقويم الأداء.

خامساً – هل الجامعات الخاصة هي الحل الأمثل؟

يتجلى مما سبق، أن الجامعات المصرية تفتقر إلى الاستقلالية، وتخضع للعديد من صنوف الرقابة، وأشكال التدخل في شئونها من جانب جهاز الدولة. وأن غياب هذا الركن الأساسي هو التفسير لما منيت به سياسات التعليم العالي من إخفاق وعجز عن بلوغ غاياتها التنموية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل يحدث هذا التدخل المعيق بالمثل في حالة الجامعـات غير الحكومية (الخاصة)؟

فالمعروف، أن هذا التطور في اتجاه تأسيس جامعـات خاصـة اقتـرن بتحريـر تلـك الجامعات من كافة أشكال الرقابة السابقة، وكفل لها هامشا أوسع من الاسـتقلالية، فـإلى أي مدى يمكن المراهنة على دور التعليم الجامعي الخاص (المستقل) كمخرج من تلـك الأزمـة؟ وكأداة للتنمية؟. وفي معرض الإجابة، تباينت الآراء ما بين مؤيد ومعارض..

الجدل المثال حول ضوابط المجانية ومشروع الجامعة الأهلية:

في مقابل الرأي المتمسك بالنظام القائم، والرافض لأي تعديل عليـــه، طــرح د. أحمــد فتحي سرور عام ١٩٨٧ أثناء شغله لمنصب الوزير، في كتابه المعنون "إستراتيجية تطــوير التعليم" رؤيته، والتي قدمها كوثيقة لمؤتمر تطوير التعليم المنعقد في يونيو من نفــس العــام. كرر فيها ما تردد من قبل على لسان الرئيس والحكومة، من تأكيد على التمسك بمبدأي الحق والمجانية في التعليم، ولكنه أيضا عرض فكرة الضوابط على المجانية، وأهمها أن الطــلاب الراسبين لابد أن يتحملوا نفقات تعليمهم، ويتركوا مكانهم للطــلاب المتفــوقين والنــاجحين، الأجدر منهم بالمجانية.

كذلك، طرح د. سرور فكرة إجراء امتحانات شرطا للقبول بالجامعة، وكمصــفاة ثانيــة تلي مرحلة الثانوية العامة، في غربلة الأعداد الكبيرة مــن الطــلاب المتقــدمين، واختيــار الناجحين من بينهم، مدافعا عن فكرته على أساس أنها لا تعد افتئاتا أو تشكل خروجــا علــى مبدأ تكافؤ الفرص، طالما أنه ينأى بعملية القبول عن الواسطة والمحسوبية، ويربطها بمعيــار ديموقراطي، يتوقف فيه دخول الجامعة على قدرات الطالب الذاتية التي يثبتها عبــر اجتيــازه لاختبارات القبول، بعد نجاحه في الثانوية العامة المؤهلة.

وعندما طرحت فكرة إنشاء الجامعة الأهلية: تدرج موقف نفس الــوزير (حتــى عــام ١٩٩٤) بصدد هذه القضية وانتقل من الرفض، إلى التحفظ، إلى الموافقة على أســاس عــدة اعتبارات: أنها ستحاط بضمانات لكي لا تتحول إلــى جامعــة للفاشــلين والقــادرين ماليــا، وستتخصص في مجالات جديدة مختلفة تماما عن تلك التقليدية السائدة في الجامعات القائمــة، وأنها ستوفر أماكن في الجامعات الحكومية لغير القادرين، كما أكد أن رفض الجامعة الأهليــة لا يستقيم مع وجود تعليم خاص وأجنبي على مستوى المدارس.

ومن الناحية القانونية، فإن تأسيس هذه الجامعة يتفق مع قانون المعاهــد الخاصــة رقــم (٥٢) لسنة ١٩٧٠، والذي أباح منذ صدوره في عهد عبد الناصر إنشاء مواقع للتعليم العــالي بمصروفات.

بيد أن الوزير الأسبق د. سرور لم يلبث أن أقر بالصعوبات التي تحول دون نقــل هــذه الأفكار إلى حيز التطبيق وأهمها: نقص الإمكانيات، ومعارضة رجــال الجامعــة وأعضــاء هيئات التدريس الذين ينقصهم، في نظره، وضوح الرؤية، علاوة على تأثير قــوى الضــغط،

وهو ما يفسر بقاء أغلب تلك الأهداف في نطاق الأمنيات وعدم ترجمة القول إلى فعل(١٢٠).

أما مشروع الجامعة الأهلية، حسب خطة د. عمرو سلامة (وزير التعليم العالي منذ ٢٠٠٤) فتتعهد إزاءها الدولة بتخصيص مساحة من الأرض تبلغ نحو ١٥٠ فدانا مساهمة منها، وعمل الخطط التنفيذية والبرامج الزمنية للإنشاء. وأن يتم تشكيل هيئة تأسيسية تضم جميع رموز الوطن، وتياراته، ورجال الأعمال، وتشكيل مجلس أمناء من جموع المساهمين...الخ(١٢١).

المثير للاستغراب، أن د. عمرو سلامة بدوره يتحدث عن مشروع الجامعة الأهلية، باعتباره مؤشراً واضح الدلالة على مراعاة الدولة للبعد الاجتماعي، وكون مبادئ العدالة، وتكافؤ الفرص في التعليم هي المنطلقات الحاكمة لتوجهات الدولة في هذا الشأن. وهي عبارة تنطوي على قدر من التضارب. فالدولة التي تريد رعاية غير القادرين تتولى ذلك بنفسها، وليس من خلال دعوة المجتمع المدني لكي يحل محلها، أو يضطلع بدورها الآخذ في التقلص.

غاية ما في الأمر، أن الجامعة الأهلية غير هادفة للربح، ومن ثم فهي ستكون قناة للتعليم المجاني أو المنخفض الرسوم، بما يعني توفير التعليم لكل راغب فيه حسب قدراته العلمية، وليس حسب إمكاناته المادية.

ولكن، ما الذي يضمن استجابة مؤسسات المجتمع المدني فعلا لمثل هذه الدعوة؟،

لا يجيب الوزير على هذا السؤال. أو عما إذا كانت تلك المؤسسات تمتلك بالفعل حرية الحركة، بعيدا عن تدخل الدولة؟، ناهيك عن كيفية تدبير الموارد التي تسد احتياجات هذا المشروع، خصوصا، وأنها تقدر مبدئيا بنحو ٣٠٠ مليون جنيه.

وعندما وردت الإشارة، على استحياء، إلى فكرة الجامعة الأهلية في بيان حكومة د. عاطف صدقي عام ١٩٨٨ أمام مجلس الشعب، تصدى لها د. رفعت المحجوب رئيس المجلس آنذاك ونعتها بالخطورة، مشددا على رفضه القاطع لتعديل نظام القبول، لأنه سيفتح أبواب الفساد.

أضف إلى ذلك، أن هناك من يرى في مسألة معاقبة الراسبين بحرمانهم من مزايا المجانية إجحافا بحقهم الذي كفله لهم الدستور، وأنه ينطوي على نوع من عدم العدالة، لأن مهمة الجامعة ليست فقط التعامل مع الناجحين، وذوي القدرات العقلية المتميزة، وإنما أيضا معالجة جوانب الضعف في تلك القدرات، وتنميتها، وتطويرها، (على غرار ما تفعله

المستشفيات، فهي لا تستقبل الأصحاء، وإنما تنصب مهمتها على معالجة المرضـــى، حتـــى يخرجوا منها وهم أحسن حالا). وعلى نفس المنـــوال، التنميـــة المســـتدامة تفـــرض تعليمـــا متواصلا مستداما أيضا.

خاتمة:

في ضوء ما سبق، يمكن للمرء استخلاص عدة ملاحظات حول سياسات التعليم العـــالي في مصر: فبالنسبة للأهداف، غلب عليها التكرار، حيث تمت إعـــادة صـــياغة كثيـــر مـــن الأهداف القديمة، وإعادة إنتاجها في قوالب جديدة (خمر قديم في زجاجـــات جديـــدة). إذ أن "التطوير، توسيع القدرة الاستيعابية، خدمة التنمية، وزيادة الإنتاج، الأخذ بأحدث الابتكـــارات، ومواكبة التطورات التكنولوجية..الخ" هى أهداف تأتي على لسان كل من يحتل منصبا قياديـــا في وزارة التعليم العالي. الجديد فقط، هو في دعوة القطـــاع الخـــاص، والمجتمـــع المـــدني للمساهمة، وهو ما تزامن مع تراجع الدولة عن موقعها الاحتكاري في النظـــام الاقتصـــادي، وكأن التعليم هو أحد الفروع التابعة أو المجالات الثانوية التي تتوقف على مـــا يطـــرأ علـــى الصعيد الاقتصادي من تطورات.

بيد أن الدعوة إلى المساهمة والمشاركة، لم تقترن أو تترافق معها عملية تخفيف موازيـــة لها في القيود والمعوقات، التي تحيط بحركة هؤلاء الفاعلين الجدد، وخصوصا على الســـاحة السياسية، ذلك أن الدور الفاعل للمجتمع المدني، وللقطاع الخاص لابد أن يتكامل فـــي كافـــة جوانبه، ولا مجال لتجزئته. فالمشاركة لا تتجزأ، ولا يصح دعوة قـــوى المجتمـــع الفاعلـــة لمساعدة الدولة وسد الفراغ الناجم عن انسحابها من وظيفة التعليم، مع الإبقاء عليها بعيدا عن الحياة السياسية.

الأهداف أيضا يكتنفها أحيانا الخلط والتداخل فيما بين بعضها الـــبعض، وبينهـــا وبـــين الوسائل والآليات، مما يكشف عن افتقار القائمين على صياغة السياسة لوضوح فـــي الرؤيـــة يمكنهم من تحديد الخطوط الفاصلة بين ما هو غاية استراتيجية يتم الســـعي لتحقيقهـــا علـــى المدى الطويل مثلا، وما هو هدف قريب يمكن العمل على تنفيذه في المدى القصير، أو بـــين ما هو حل عاجل لابد من المسارعة به ولا يحتمل التأجيل. بل كثيرا ما يتم تفضـــيل اللجـــوء إلى المسكنات، أو الحلول الجزئية المؤقتة، وغالبا ما يتم تصويرها على أنها سياسات ممتـــدة للأجل البعيد.

على نفس الوتيرة، شاب تلك السياسات تداخل، في تحديد نطاق الاختصاصات لكل مـن آليات التنفيذ، فالمهام متشابهة ومتماثلة فيما بين أكثر من هيئة ومؤسسة، بل تكاد تكون واحدة ومتطابقة، وهناك العديد من الأجهزة التي تضطلع بذات الأدوار، ومحملة بـنفس الوظـائف. وهو ما يفتح الباب أمام إهدار الموارد، وتضارب الاختصاصات وتنازعها. فقـانون تنظـيم الجامعات مثلا، ينص في مادتيه ٢٢، و٢٣ على سلطات مجلـس الجامعـة، الـذي تتقـاطع اختصاصاته وتتداخل بجلاء مع تلك التي أسندها من قبل للمجلس الأعلى للجامعات.

الانقطاع والعشوائية في سياسات التعليم العالي هي أيضا أحد الأعراض شبه المزمنـة، وهي مرتبطة بدور الشخص الغالب على دور المؤسسة، فلمجرد تغيير شخص من يقوم على القيادة، لا تلبث كافة القرارات والسياسات أن تخضع لإعادة النظـر والمراجعـة الشـاملة. ويسعى كل وزير جديد إلى طرح رؤيته، وكأنها بادرة غير مسبوقة توصل إليها بمجرد توليه منصب الوزارة. ولم نسمع أبدا عن شخص قام بوضع استراتيجية لإصلاح التعلـيم، وتقلـد بعدها منصب الوزير، لاختبار قدرته على تطبيقها، فالمعتاد هو العكس، يصـل الـوزير أولا إلى منصبه، أيا كان مجال تخصصه قبل تقلد هذا المنصب، فإذا بـه يكتشـف اسـتراتيجية جديدة، ويضع برامج مستحدثة للتطوير (بجهوده الفردية الذاتية). وهـو مـا يـرتبط أيضـا بالافتقار إلى نظم للبيانات، أو قاعدة معلوماتية دقيقة خاصة بالتعليم الجـامعي، ناهيـك عـن سوق العمل. فهناك اعتماد في وضع سياسات القبول، وتحديد أعداد الطـلاب، ناهيـك عـن التخصصات المطلوبة، على أسلوب التخمين، وفق ما جاء على لسـان أحـد وزراء التعلـيم السابقين. وهكذا، تظل المعلومات في مصر هي المشكلة الأصعب، والأكثر تعويقا في طريق البحث العلمي.

ليس أبلغ دلالة على تدني مستوى الأداء الذي تعاني منه منظومة التعليم العالي، من تلك الانتقادات والمآخذ التي عبرت عنها جماعات رجال الأعمال تجاه النظام التعليمي القائم فـي شتى مراحله، ومنها المرحلة الجامعية. بوصفها لا تؤهل الخـريجين بالمهـارات الفنيـة أو الذهنية التي يتطلبها سوق العمل، في الإطار الليبرالي الجديد. وحسـب تعبيـر بعضـهم: إن نظام التعليم هو "كارثة مطلقة". وبرغم الزيادة الهائلة في أعداد الخريجين، فإن ثمة تـدهورا في مستوى كفاءتهم. وهو ما يكمن في محتوى المناهج، وأسلوب تدريسـها، والافتقـار إلـى برامج تدريب للعمالة تنمي لديهم التخصص الفني. وهو أيضا ما يبرر تدني مستوى الإنتاجية

الدي تتسم به العمالة، والذي يفسر إحجام أصحاب رأس المال الأجنبي عن الاستثمار في مصر، برغم الميزة النسبية التي تتمتع بها من حيث تدني مستوى الأجور، والتكلفة الزهيدة لعمل.

فنظام التعليم القائم، إذن لا يستجيب لمتطلبات السوق، ولا يوفر في الخريجين ما يؤهلهم للحصول على فرص عمل في القطاع الخاص. فقد أدى التركيز على الكم دون الكيف في التعليم إلى تزايد أعداد الخريجين دون الاهتمام بإكسابهم المهارات النقدية، والقدرات التحليلية والابتكارية، كما شابه التركيز على المدخلات التعليمية، دون الربط بين المخرجات وحاجات السوق، وما تستوجبه من تغيرات هيكلية في التعليم كصناعة استثمارية، لا تجارة رابحة(١٢٢)..

وفي ضوء ذلك، يتضح مدى التناقض أو عدم الاتساق بين السياسات المطبقة في المجال الاقتصادي، والتي أخذت منحى تشجيع القطاع الخاص من جانب، وسياسات التعليم التي لا زالت بعيدة كل البعد عن التوافق مع متطلبات اقتصاد السوق من جانب آخر(١٢٣). فهي تؤهل خريجيها للحصول على وظيفة حكومية بيروقراطية، في الوقت الذي توقفت فيه الدولة عن سياسة تشغيل الخريجين في الجهاز الحكومي، مما أضاف خريجي التعليم العالى إلى الملتحقين بطابور البطالة.

في هذا السياق، أشارت الدراسات إلى وجود مشكلة عدم مواءمة بين مخرجات العملية التعليمية واحتياجات سوق العمل كما وكيفا، وأن المهارات المكتسبة من خلال النظام التعليمي غالبا ما تكون ضعيفة ولا تتماشى مع متطلبات سوق العمل، فضلا عن غياب ثقافة إنتاجية، وعدم ربط التعليم باحتياجات المجتمع، حيث ذهب هذا الرأي إلى الربط بين أزمة الإنتاج والإنتاجية، وأزمة التعليم الجامعي بعلاقة شبه سببية. فالتعليم يركز على الشكل دون الجوهر، ونقل المعلومات دون إكساب المهارات، أو تنمية أنماط التفكير(فائدة دراسة العلوم السياسية في حالة فن التفاوض بين مسئول وطني ونظيره الأجنبي)، أو عمل الفريق الجماعي كنمط سلوكي، وهو ما يضعف من إمكانيات تسويق المخرجات التعليمية على المستوى الدولي (وأن يجد الخريجون فرص عمل مناسبة في الأسواق العربية والأجنبية).

الأمر الذي كشف عن حقيقة الاختلال في التعليم العالي بين التخصصات النظرية والعملية، للوفاء بمتطلبات التنمية من الكوادر الفنية، إلا أن الدولة لم تتخذ التدابير الكفيلة

بتصحيح هذا الاختلال. فظل طلاب الكليات النظرية هم الأغلبية (أكثر مـن ٧٠%). نفـس الفجوة تمثلت أيضا بين الأقسام المختلفة بالكليات. (حيث يجد المرء تزاحمـا علـى أقسـام الاجتماع بكلية الآداب مثلا مقابل قلة الإقبال على قسم المكتبات، رغم الحاجة الشديدة إليـه). وهو ما يبدي غياب الارتباط بين سياسة التعليم العالي من جانب، وسياسات القـوى العاملـة من جانب ثان، وسياسات التنمية، من جانب ثالث فكل منها تسير في واد بافتراض وجودهـا أصلا، وأنها ليست محض ارتجال.

الغريب، أن أحد أمناء المجلس الأعلى للجامعات نفسه يقر بذلك، مسجلا على المجلـس تغافله عن الأخذ بتوصيات وزير القوى العاملة، والجهاز المركزي للتنظـيم والإدارة، لـدى تحديد أعداد المقبولين في الجامعات، علاوة على توزيعهم علـى الأقسـام المختلفـة بشـكل عشوائي[١٢٤].

هذا الانفصام بين السياسات الثلاث: التعليم العالي، والتوظيف، والتنمية، يدلل عليه أيضا أن التوسع في التعليم الفني والتوزيع العددي للطلاب على نوعياته الثلاث، يجري بعيدا عـن احتياجات سوق العمل. وهو ما يتجلى فى تكدس الطلاب في التعليم التجاري، مقابـل نـدرة وجودهم في التعليم الصناعي والزراعي.

ذلك أن ثمة قرارات تتخذها الأسرة المصرية تقف وراء الإقبال على كليات نظرية بـدلا من العملية، ضمانا للحصول على وظيفة في القطـاع الحكـومي، بيـد أن معظـم هـؤلاء الخريجين لا يكتسبون أية مهارات تمكنهم من التحول إلى كوادر صـالحة للعمـل بالقطـاع الخاص، كما تغلب عليهم صفات العمل البيروقراطي، وضعف الإقبال على برامج التـدريب لتحسين المهارة، مما يفسر استمرارهم في وظائف منخفضة الإنتاجية[١٢٥].

وعلى الجانب البحثي، فإن كثيرا من الأبحاث العلمية التي يتم تنفيذها، ليسـت موجهـة لمعالجة مشكلات الواقع، أو منشغلة بإيجاد حلول لقضاياه الشائكة، وكثيرا ما يـتهم الأسـاتذة في الجامعة بالانعزال، والإقامة في الأبراج العاجية، بمنأى عن المجتمع.عـلاوة علـى مـا سبق، يضيف البعض التركيز في الجامعات على السوق المحلي فقط، وكون الاهتمام ينصـب على منتج واحد هو التعليم، دون غيره من المنتجات المهمـة أيضـا مثـل: الاستشـارات، والخدمات البحثية، والتدريبية، والاختراعات ...الخ، التي تجعل من الجامعـة بيـت خبـرة للمجتمع والسوق.

كذلك، يشوب التناقض، سياسات التعليم منذ الستينيات، فعلى سبيل المثال، كان الاتجـاه نحو فتح باب التعليم على مصراعيه واضحا، بتسهيل كافة سبل الالتحاق به. ورغم المنـاداة بالمساواة، وإعلاء مبدأ تكافؤ الفرص، أدت بعض السياسات إلى الابتعاد عـن هـذا المبـدأ، فأعطت فرصة للتميز لتلاميذ مدارس اللغات في الحصول على نسبة تضاف إلى المجمـوع. علاوة على نظام التوزيع على الجامعات، الذي تمخض عن خلق فجوة واسعة بين الجامعـات الكبرى ذات التاريخ العريق، والجامعات الإقليمية الأحدث في النشأة[١٢٦].

علاوة على ما سبق، ثمة تضارب وتعارض بين الأهداف التعليمية، فالشـعار المرفـوع مفاده أن التعليم هو التنمية، وهو المستقبل، وهو المشروع القومي للدولـة، فـي حـين ثمـة سياسة متبعة تدعو فاعلا آخر، فتارة يدعى القطاع الخاص، وتارة يدعى المجتمـع المـدني، وتارة يدعى القادرون، لكي يحل أي منهم محل الدولة في تولي مسئولية التعليم.

إن الوقوف على كم التصريحات، والخطب، والأحاديث الرسمية، التي تأتي على ألسـنة المسئولين والقائمين على سياسات التعليم العالي في مصر، يكشف النقاب عن التركيـز فـي الغالب على الأهداف. فالأهداف غزيرة في عددها، عظيمة في محتواها، تمزج بين مواكبـة أحدث التطورات العالمية من جهة، ومطابقة التوجيهات العليا لرئيس الجمهورية مـن جهـة أخرى. ولكن تعدد الأهداف قد لا يكون في صالح التطبيق، وافتقارها إلى التصنيف والترتيب حسب الأولوية يقلل من قدرتها على أن تثمر نتائجها المرتقبة، ولـذا، تظـل العبـرة دائمـا بالتنفيذ، وما يشهده المرء على أرض الواقع من نتائج ملموسة.

غير أنه من اللافت للاهتمام، أن الحديث عن الأهداف والخطط يزداد كثافة عنـد بـدء تولي الوزير أو غيره من المناصب القيادية التعليمية لمنصبه، ويأخذ تدريجيا فـي الخفـوت حتى يتوارى رويدا رويدا، ومع مرور الوقت، واستمرار الوزير في منصبه لفتـرة طويلـة، يزداد الوزن النسبي للحديث عن الإنجازات والنجاحات في خطابه الرسمي المعلن.

والغريب أيضا، أنه يقابل أغلب ما يوجه للتعليم من انتقادات، وكأنها إهانـات شخصـية له، فيسعى إلى إنكار أوجه الإخفاق، ويستميت دفاعا عن قرارات غير صائبة، أو في أحسـن الأحوال، يغلب على خطابه لغة تبريرية تلتمس الأعذار عن نقاط القصور، بقضايا تقع خارج نطاق اختصاصه، وعادة ما يقوم بإلقاء المسئولية على وزير آخر.

ورغم طرحه للأهداف التي تسعى وزارة التعليم العالي إلى بلوغها: كالتحديث، وإدخـال

تخصصات جديدة[١٢٧]، ومشروع الجامعة الأهلية، وتفعيل المشاركة الطلابية، وهيكلة معاهد البحوث، وإنشاء صندوق لتمويل البحث العلمي، وربط الدراسات العليا بالتنمية ...الخ إلا أنه عندما شرع في مناقشة تلك الاستراتيجية، استعان فقط بالمؤسسات التعليمية العليا، فدعا المجلس الأعلى للجامعات إلى الانعقاد دون توجيه الدعوة إلى وزير التربية والتعليم للمشاركة في مثل هذه الاجتماعات، بما يفقد تلك المنظومة تكاملها وتواصل حلقاتها.

ومما سبق، يتبدى كيف شاب سياسة التعليم العالي قدر واسع من التقلبات في قواعد التعليم الجامعي، والقوانين واللوائح التنظيمية للجامعات، وحدود دور الأساتذة، فضلا عن التغير في النخبة الوزارية التي تولت حقيبة التعليم العالي، وعدم الاستقرار في الهيكل المؤسسي القائم على صنع تلك السياسة وإدارتها، وتأرجحه بين إطار واحد يضم التعليم ما قبل العالي والتعليم العالي، تحت مسمى وزارة التعليم. ثم إفراد وزارة مستقلة لكل مرحلة بحيث يكون للتعليم العالي بناء مؤسسي خاص، منفصل عن التعليم قبل العالي. مما أضفى طابعا تجريبيا، انتقاليا على تلك السياسة مفاده الافتقار إلى فلسفة مستقرة حاكمة لها، وموجهة لمسارها.

وما تعاني منه سياسات التعليم يسري بالمثل كذلك، على غيرها من السياسات العامة في مصر، ودلالة ذلك التي لا تحتمل اللبس، أن ثمة خللا كامنا في طبيعة النظام السياسي المصري، وعملية صنع القرار بصفة أعم، يمكن التعبير عنه باختصار بأنه "تعثر الديموقراطية".

هوامش الدراسة

(١) د. لويس عوض، **الجامعة والمجتمع الجديد**، (دراسات اشتراكية، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، بدون تاريخ)، ص ص ٨ و ٩.

(٢) د. أماني قنديل، "التعليم والسياسة والتنمية-إطار نظري"، في د. أماني قنديل (محرر)، **سياسة التعليم الجامعي في مصر: الأبعاد السياسية والاقتصادية**، (القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩١)، ص ص ٤، ٥.

(٣) د. أماني قنديل، "عملية صنع سياسة التعليم الجامعي"، في د. أماني قنديل(محرر)، مرجع سابق، ص ص ٢٨٠، ٢٨١.

(٤) رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون ٢٠٠٠-٢٠٠١، عرض على المجلس بتاريخ ٢٠٠٠،١١،١٣، ص ١٧١.

(٥) د. لويس عوض، مرجع سابق، ص ص ١٠٥-١٠٧.

(٦) المرجع السابق، ص ١١٠.

(٧) د. محمد رجائي جودة الطحلاوي، ود. يحي عبد الحميد إبراهيم عبد العال، **رؤية في الإدارة الجامعية وقيادتها**، (أسيوط: مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ١٩٩٥)، ص ١٣٤.

(٨) د. مديحة السفطي، "ملامح تطور سياسة التعليم العالي مع التركيز على الجامعات"، في د. أماني قنديل (محرر)، مرجع سابق، ص ص ١٢٦، ١٢٧.

(٩) د. محمد رجائي جودة الطحلاوي، ود. يحيي عبد الحميد إبراهيم عبد العال، مرجع سابق، ص ص ٥٧-٦٣.

(١٠) هي جامعة مصر الدولية، وجامعة السادس من أكتوبر، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة أكتوبر للآداب والعلوم الحديثة.

(١١) الأرقام منقولة عن حديث لد. عمرو سامة وزير التعليم العالي **للأهرام** المنشور في ٢٠٠٤١٩١٢.

(١٢) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ص ١٢٢-١٢٤.

(١٣) في عام ١٩٩٧ مثلا، تم دعم الغذاء في المدن الجامعية، بحوالي ١٥ مليون جنيه، وتم دعم الكتاب الجامعي بقرابة ٩ مليون وصندوق التكافل الاجتماعي بنحو ٦ مليون جنيه.

(١٤) د. أماني قنديل، "التعليم والسياسة والتنمية-إطار نظري"، مرجع سابق، ص ص ٨.

(١٥) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ص ٦١، ٦٢.

(١٦) في جامعة القاهرة، وصل عدد الطلاب عام ٢٠٠٠\٢٠٠١ إلى ١٩٤٠١٧ طالبا، وفي جامعة الإسكندرية ١٤٢٠١٨.

(١٧) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ٥٠

(١٨) د. سعاد رزق، التعليم وسوق العمل، **سلسلة أوراق بحثية**، العدد ٦، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، قسم الاقتصاد، ديسمبر، ١٩٩٩، ص ٣٢.

(١٩) د. محمد الجوادي، **مستقبل الجامعة المصرية**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠)، ص ١٠١.

(٢٠) المرجع السابق، ص ص ٣-٣٢.

(٢١) **الأهرام** ٢٠٠٤/٩/٢٠.

(٢٢) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ٦٦.

(٢٣) أنظر: رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، دراسات وتوصيات المجالس القومية المتخصصة في مجالات العمل الوطني ١٩٩١-١٩٩٥، وثيقة مرجعية ٢٠٠٢، "التعليم الجامعي والعالي: وظائفه، وسياساته، والتوزيع الجغرافي لخدماته"، عرض على المجلس بتاريخ ١٩٩١\٣\٣٠، ص ٣٢١.

(٢٤) حديث د. عمرو سلامة، **أكتوبر**، السبت ١٣ نوفمبر ٢٠٠٤، ص ٥٩.

(٢٥) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ٢٣.

(٢٦) تم إنشاء أقسام يكون الوسط التعليمي فيها بلغة أجنبية بالكامل مثل شعب التجارة الخارجية وإدارة الأعمال بمعظم كليات التجارة وأقسام أخرى بكلية الاقتصاد وكلية الحقوق بجامعة القاهرة، لاحظ أن منظمة الصحة العالمية دعت بقوة إلى أن تلتزم الدول بتدريس الطب بلغاتها القومية، وهو ما فعلته إسرائيل حيث تدرس الطب بالعبرية(لغة ميتة) وكذلك، اليونان تدرسه باللغة اليونانية..وهو ما يسري على كافة بلدان العالم، ماعدا الدول العربية.

(٢٧) جمهورية مصر العربية، **التعليم العالي في مصر ٢٠٠٢**، ص ٣.

(٢٨) د. محمد رجائي جودة الطحلاوي، ود. يحيي عبد الحميد إبراهيم عبد العال، مرجع سابق، ص ٨٢.

(٢٩) جمهورية مصر العربية، **التعليم العالي في مصر ٢٠٠٢**، مرجع سابق، ص ٤.

(٣٠) د. أماني قنديل، مرجع سابق، ص ص ١٢، ١٣.

(٣١) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ص ١٥٨-١٦١.

(٣٢) المرجع السابق، ص ١٦١.

(٣٣) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ١١١.

(٣٤) لمزيد من التفصيل أنظر: رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، دراسات وتوصيات المجالس القومية المتخصصة في مجالات العمل الوطني ١٩٩١-١٩٩٥، وثيقة مرجعية ٢٠٠٢، "التعليم الحكومي خارج الجامعات"، عرض على المجلس بتاريخ ١٩٩٢/١١/٢١، ص ٢٢٤.

(٣٥) رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون ٢٠٠٠-٢٠٠١، عرض على المجلس بتاريخ ٢٠٠٠/١٠/٣، ص ١٨٤.

(٣٦) المرجع السابق، ص ص ١٨٣، ١٨٤.

(٣٧) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ٢١٨.

(٣٨) د. أماني قنديل، "عملية صنع سياسة التعليم الجامعي"، في د. أماني قنديل(محرر)، **سياسة التعليم الجامعي في مصر: الأبعاد السياسية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص ص ٢٦٥-٢٦٧.

(٣٩) المرجع السابق، ص ص ٢٧٣، ٢٧٤.

(٤٠) أنظر: **نص قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات**، جامعة القاهرة، الطبعة الثامنة عشرة المعدلة، قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات، ص ٦.

(٤١) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ٥٨-٦٠.

(٤٢) د. فريد النجار، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتوصلة**، (الزقازيق: سلسلة إصدارات ومؤلفات الدكتور فريد النجار، ٢٠٠٠)، ص ص ١٦٠، ١٦١.

(٤٣) نقلا عن د. أماني قنديل، "عملية صنع سياسة التعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص ص ٢٨٤، ٢٨٥.

(٤٤) لمزيد من التفصيل أنظر: رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، دراسات وتوصيات المجالس القومية المتخصصة في مجالات العمل الوطني ١٩٩١-١٩٩٥، مرجع سابق، ص ٣٢٢.

(٤٥) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ١٤١-١٤٥.

(٤٦) المرجع السابق، ص ١٣٩-١٤١.

(٤٧) د. فريد النجار، مرجع سابق، ص ص ١٦٥، ١٦٦.

(٤٨) رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، "تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون ٢٠٠٠-٢٠٠١"، مرجع سابق، ص ص ١٧٨، ١٧٩.

(٤٩) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ٢٢.

(٥٠) لبيب السباعي، د. عمرو سلامة في حوار مع الأهرام، صفحة شباب وتعليم، **الأهرام**، ٨ نوفمبر ٢٠٠٤، ص ٢٤.

(٥١) تبدأ من عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بفرع بنها، وفرعي بني سويف والفيوم ليصبحا جامعة شمال الوادي(٢٠٠٥/٢٠٠٦)، وفرع كفر الشيخ، جامعة كفر الشيخ، وفرع سوهاج جامعة سوهاج(٢٠٠٦/٢٠٠٧).

(٥٢) تمولها الدولة في مراحل التأسيس لمدة ثلاث سنوات فقط، ثم تعتمد فيما بعد على مواردها الذاتية وتبدأ عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ويسبقها إنشاء ٤ كليات تكنولوجية وفقا للنظم المعتمدة دوليا.

(٥٣) لبيب السباعي، مرجع سابق.

(٥٤) د. كمال المنوفي، " التعليم في الخطاب السياسي المصري"، في د. أماني قنديل (محرر)، مرجع سابق، ص ١٣٨.

(٥٥) د. السيد عزت قنديل، "منهجية البحث العلمي والتنمية التكنولوجية"، **الأهرام**، صفحة قضايا وآراء، الثلاثاء ١ فبراير ٢٠٠٥، ص ١٠.

(٥٦) د. عمرو سلامة في حوار مع الأهرام، صفحة شباب وتعليم، **الأهرام**، ٨ نوفمبر ٢٠٠٤، ص ٢٤.

(٥٧) بهاء زيتون، "د. عمرو سلامة يحدد معالم تطوير الجامعات"، تقارير الأسبوع، **أكتوبر**، العدد ١٤٦٤، السبت ١٣ نوفمبر ٢٠٠٤، ص ٥٩.

(٥٨) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ص ٢٥٤-٢٥٨.

(٥٩) **المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، "تقرير مقدم إلى رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الحادية والثلاثين"، سبتمبر ٢٠٠٣- يونيه ٢٠٠٤، "تحديث التعليم الجامعي"، ص ٢١٠.

(٦٠) أنظر: دراسة سابقة لد. أحمد علي بيلي، "دور الجامعة في التنشئة السياسـية"، فـي د. كمال المنوفي، ود.حسنين توفيق(محرران)، **الثقافة السياسية في مصر بين الاستمرارية والتغير**، المجلد الثاني (أعمال المؤتمر السنوي السابع للبحوث السياسـية القـاهرة ٤-٧ ديسمبر ١٩٩٣، (القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية،١٩٩٤)، ص ص ٩٣٨-٩٧٨.

(٦١) د. مصطفى كامل السيد، "مقدمة"، في د. مصطفى كامل السيد (محرر ومقـدم)، **صـور المجتمع المثالي: الجزء الثاني نماذج التنمية في فكر القوى الاجتماعية فـي مصـر**، قضايا التنمية العدد ٢٩، (القاهرة: مركز دراسات وبحوث الدول الناميـة، ٢٠٠٤)، ص ١٥.

(٦٢) د. منير نعيمة، "نحن بحاجة إلى استراتيجية تعليم جديدة"، **الأهرام**، قضايا وآراء، الاثنين ٣١ يناير ٢٠٠٥، ص ١١.

(٦٣) **المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**، مرجع سابق، ص ٢٠٦.

(٦٤) اللافت، أن الوزير في حديثه عن الطالب باعتباره هدف العملية التعليمية ومحورهـا، لا يذكر سوى دعم وتشجيع الأنشطة الطلابية، وتوفير الرعاية المتكاملة والصحية للطلاب، دون التطرق إلى تعظيم دور الطالب نفسه في عملية التعليم، أو ضرورة إشـراكه فـي تقويمها.

(٦٥) **المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيـا**، مرجع سـابق، ص ص ٢٢٢، ٢٢٣..

(٦٦) أنظر: **نص قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات**، مرجع سابق، ص ١٥.

(٦٧) جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، **التعليم العالي في مصر ٢٠٠٢**، مرجـع سابق، ص ١.

(٦٨) لمزيد من التفصيل أنظر: رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، دراسـات وتوصيات المجالس القومية المتخصصة في مجالات العمـل الـوطني ١٩٩١-١٩٩٥، وثيقة مرجعية ٢٠٠٢، مرجع سابق، ص ٣٢١.

(٦٩) د. علي السلمي، "نحو خطة شاملة لتطوير التعليم"، **الأهـرام**، صـفحة قضـايا وآراء، الثلاثاء ١ فبراير ٢٠٠٥، ص ١٠.

(٧٠) د. أماني قنديل، "التعليم والسياسة والتنمية-إطار نظري"، مرجع سابق، ص ٢٩٨.

(٧١) المرجع السابق، ص ص ٣٠٣، ٣٠٤.

(٧٢) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ص ١٦-١٩.

(٧٣) رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، مرجع سابق، ص ص ١٧٢، ١٧٣.

(٧٤) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ص ١٩٩، ٢٠٠.

(٧٥) د. أماني قنديل، "التعليم والسياسة والتنمية-إطار نظري"، مرجع سابق، ص ص ٢٨٧، ٢٨٨.

(٧٦) بيان للرئيس ١٤/١١/١٩٩١.

(٧٧) تم إنشاء عدد من مراكز المستقبليات في كل جامعة. إلى جانب مركز ملحق بالمجلس الأعلى للجامعات وتتمثل مهمة هذه المراكز في التعرف على العلوم الجديدة، ودراسة التطورات المستقبلية. لكن العبرة بمدى كفاءة وفعالية أدائها، لكي لا تمثل مجرد إضافة لمزيد من التعقيد المؤسسي.

(٧٨) بيان للرئيس ١٦/١٢/١٩٩٥.

(٧٩) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ١١٠.

(٨٠) د. شادية فتحي، "رؤية الحكومة المصرية لمفهوم التنمية ١٩٨١-١٩٩٩"، في د. مصطفى كامل السيد (مقدم)، وكرم خميس(محرر)، **صور المجتمع المثالي: نماذج التنمية في فكر القوى السياسية في مصر**، مرجع سابق، ص ١٥٤.

(٨١) رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، "تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون ٢٠٠٠-٢٠٠١"، مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٨٢) د. أماني قنديل، "عملية صنع سياسة التعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص ص ٢٦٩-٢٧٠.

(٨٣) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ص ١٩٥-٢٠٠.

(٨٤) وتأسس أول مجلس للتخطيط والتنسيق الجامعي عام ١٩٥٤ بالقرار الجمهوري رقم ٥٠٨، ثم توالت قوانين تنظيم الجامعات بالتشريع رقم ٣٤٥ لسنة ١٩٥٦، ثم ١٨٤ لسنة ١٩٥٨، ثم قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢.

(٨٥) أنظر: **نص قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات**، مرجع سابق، ص ٨-١٠

(٨٦) المرجع السابق، ص ص ١٠-١١.

(٨٧) المرجع السابق، ص ص ١٢، ١٣.

(٨٨) **دليل التعليم العالي**، وزارة التعليم العالي، ص ٧.

(٨٩) **الأهرام**، ٢٠٠٤/٩/١٢.

(٩٠) وتشمل: الدراسات القانونية، والدراسات التجارية، وطب الأسنان، والعلوم الأساسية، والدراسات الاقتصادية والسياسية، والإحصائية، والطبية، والصيدلية، والهندسية، والزراعية، والبيطرية، والتربوية، والتربية الرياضية، والفنون، والتربية الموسيقية، والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.

(٩١) **الأهرام**، ٢٠٠٤١٩١١٣.

(٩٢) **دليل التعليم العالي** لعام ٢٠٠٢، وزارة التعليم العالي، ص ص ٦، و٧.

(٩٣) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ص ٦١، ٦٢.

(٩٤) **دليل التعليم العالي**، وزارة التعليم العالي، مرجع سابق، ص ص ٦، و٧.

(٩٥) د. أماني قنديل، "التعليم والسياسة والتنمية-إطار نظري"، مرجع سابق، ص ص ٣١٧، ٣١٨.

(٩٦) في حقيقة الأمر، تضطلع لجان القطاعات العلمية المنبثقة عن المجلس الأعلى، بأغلب تلك المهام مثل: تحديد عدد الخريجين المطلوبين في مختلف مجالات التخصص، ورسم خطط التعليم وبرامج البحث العلمي ومبادئ تطوير المناهج ونظم الدراسة في الأقسام سواء في مرحلة الجامعة أو في مرحلة الدراسات العليا، والبحث في مجالات الدراسة بالأقسام العلمية والمعاهد المتخصصة بهدف خلق مجالات بحثية جديدة، فضلا عن التنسيق بين جهود أعضاء هيئات التدريس وتحقيق المعرفة المسبقة لهم بمختلف مجالات التخصص، ووضع الخطوط العريضة للتنسيق بين مستويات التعليم، واختبارات الأقسام، والكليات المتناظرة والاهتمام برفع المستوى العلمي، وتنويع التخصصات بحسب تنوع الاحتياجات.

(٩٧) د. أحمد فتحي سرور، **استراتيجية تطوير التعليم في مصر**، (جمهورية مصر العربية، يوليو ١٩٨٧)، ص ص ١٥-١٩.

(٩٨) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ٦٨.

(٩٩) **الأهرام**، ٢٠٠٤/٩/١٢.

(١٠٠) د. كمال المنوفي، مرجع سابق، ص ص ٢١٤-٢١٩.

(١٠١) أنظر: **نص قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعـديلات**، مرجـع سابق، ص ١٥، ١٦.

(١٠٢) تم تطوير شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) في المجلس الأعلى، وربطها بالجامعات العالمية. كما أنشأ المجلس الأعلى شبكة إنترنت لربط الجامعات ببعضها، وبالجامعـات ومراكز الأبحاث الأجنبية، وبنوك المعلومات.

(١٠٣) د. لويس عوض، مرجع سابق، ص ص ١٣٧-١٤١.

(١٠٤) **المجالس القومية المتخصصة**، تقرير مقدم إلى رئيس الجمهورية، عن أعمال المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، "تعظيم دور المكتبات ومراكز المعلومـات في الجامعات والمعاهد العليا"، الدورة الثلاثون سبتمبر ٢٠٠٢-يونيه ٢٠٠٣، ص ص ١٠٩-١١٩.

(١٠٥) د. محمد الجوادي، مرجع سابق، ص ١٢٨.

(١٠٦) د. لويس عوض، مرجع سابق، ص ص ١٦٠، ١٦١.

(١٠٧) د. أماني قنديل، "عملية صنع سياسة التعليم الجامعي"، مرجع سابق، ص ص ٢٧٢.

(١٠٨) لبيب السباعي، د. عمرو سلامة في حوار مع الأهرام، صفحة شباب وتعليم، **الأهـرام**، ٨ نوفمبر ٢٠٠٤، ص ٢٤.

(١٠٩) أنظر: خطاب الرئيس مبارك في الجلسة الافتتاحية لمؤتمر تطوير التعلـيم، **الأهـرام**، ٢٠٠٤/٩/١.

(١١٠) والغريب أن عدد السكان، ووفرة الموارد المالية لم تشفع لأية دولة عربية أو إسـلامية في هذا الصدد، بينما احتلت إسرائيل مرتبة متقدمة، حيث أتت في المركز الثاني عشر سابقة على بعض الدول الأكثر تقدما، وبلغ عدد الجامعات العظمى بهـا ٧ جامعـات. أنظر: لبيب السباعي، "أين جامعاتنا بين أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم عـام ٢٠٠٤؟"، الشباب والتعليم وحصاد عام من القضايا، **الأهرام**، الاثنين ٣١ يناير ٢٠٠٥، ص ١٩.

(١١١) بالنسبة مثلا لتكليف المعيدين، أو التعيين في وظائف هيئة التدريس أو إقرار الـدرجات العلمية، أو الترقية في السلم الجامعي، أو الإيفاد للخارج..الخ وغيرها من قرارات عادة ما يتم اتخاذها أولا على مستوى الأقسام، وتصدق عليها مجـالس الكليـات، أمـا دور الجامعة، فليس أكثر من وضع البصمة على القرار، وموافقة الجامعة هي مسألة مسـلم بها، اللهم إلا في مسائل البعثات التي تتطلب الإنفاق عليها، فقد يكون للجامعة دور أكثر تدخلا بالقبول أو الرفض، أو حتى المماطلة وتضييع الوقت. هذا التسلسل قد لا يكـون

في مصلحة الطلاب الذين تتأخر قراراتهم بسبب إرسالها في خطابات ومستندات ما بين الجامعة والكلية، تتأخر حتى لو كان المبنى الإداري للجامعة يقع في نفس الحرم وعلى مسافة أمتار قليلة من مبنى الكلية.

(١١٢) د. محمد رجائي جودة الطحلاوي، ود. يحيي عبد الحميد إبراهيم عبد العال، مرجع سابق، ص ١٣١.

(١١٣) لبيب السباعي، د. عمرو سلامة في حوار مع الأهرام، مرجع سابق، ص ٢٤.

(١١٤) هذه البرامج: مشروع اعتماد تقييم الأداء وضمان الجودة، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتطوير تكنولوجيا المعلومات، وتطوير المعاهد الفنية المتوسطة، ومشروعات صندوق تطوير التعليم العالي، وبرنامج الاتحاد الأوروبي.

(١١٥) لمزيد من التفصيل أنظر: رئاسة الجمهورية، **المجالس القومية المتخصصة**، دراسات وتوصيات المجالس القومية المتخصصة في مجالات العمل الوطني ١٩٩١-١٩٩٥، وثيقة مرجعية ٢٠٠٢، مرجع سابق، ص ٣٢٢.

(١١٦) المرجع السابق، ص ٣٢٢.

(١١٧) أنظر: د.أماني قنديل، "رؤية تحليلية للقضايا والنتائج: ملاحظات ختامية"، في د. أماني قنديل (محرر)، مرجع سابق، ص ٤٢١.

(١١٨) أنظر: استراتيجية جديدة للتعليم العالي في مستهل القرن الحادي والعشرين، في جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، **دليل التعليم العالي في مصر ٢٠٠٢**، ص ٥.

(١١٩) د. السيد عزت قنديل، مرجع سابق، ص ١٠.

(١٢٠) د. كمال المنوفي، المرجع السابق، ص ص ٢١٤- ٢١٨.

(١٢١) د. عمرو سلامة في حوار مع الأهرام، مرجع سابق، ص ٢٤.

(١٢٢) د. فريد النجار، مرجع سابق، ص ص ١٥-١٧.

(١٢٣) Zaki Moheb, **Egyptian Business Elites: their visions & investment behavior,** (Cairo: Konrad Adenauer Stiftung & Arab Center for Development & Future Research, 1999), pp. 214-216.

(١٢٤) د. كمال المنوفي، " التعليم في الخطاب السياسي المصري"، في د. أماني قنديل (محرر)، **سياسة التعليم الجامعي في مصر: الأبعاد السياسية والاقتصادية**، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨-٢٤٠.

(١٢٥) د. علا الخواجة، "دراسة تحليلية لأوضاع البطالة والتشغيل في مصر"، في د. اعتماد محمد علام، (محرر)، **العمال والتحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية**، (القاهرة: مركز دراسات وبحوث الدول النامية، ٢٠٠٤)، ص ٧٧.

(١٢٦) د. مديحة السفطي، مرجع سابق، ص ص ٧٦-٧٨.

(١٢٧) تم وضع حجر الأساس للجامعة الحديثة للعلوم والتكنولوجيا في أول يناير ٢٠٠٢ بمدينة ٦ أكتوبر، لكي تضم فروع العلوم الحديثة مثل: الفضاء، والطب، والمعلومات والذرة.

٩. سياسات التعليم العالي فى البرلمان*

د. جلال البندارى

مقدمة:

من المتفق عليه فى الفقه الدستورى، أن السلطة التشريعية ممثلة فى المجالس النيابية إنما تتولى وظيفتى: سلطة التشريع وسن القوانين، وسلطة الرقابة على أعمال السلطة التنفيذية، وتحدد الدساتير، وغيرها من التشريعات المنظمة لأعمال البرلمان، وسائل وأساليب ممارسة هاتين الوظيفتين، كما تنظم أحكام وقواعد ممارستها، وتنظيم العلاقة بين السلطات المختلفة فيما يختص بمباشرة هذه المهام التشريعية والرقابية.

ولما كان التعليم والتأكيد الدائم عليه وتطوير مؤسساته، هو المدخل الحقيقى لإثبات دور مصر عالمياً ومحلياً، وذلك بالنظر إلى مساهمته فى إعداد أجيال لديها القدرة على المعرفة والإبداع والمنافسة الإقليمية والعالمية مستقبلاً، فإن هذه الورقة ترتكز على بحث قضية سياسة التعليم العالى فى مجلس الشعب، باعتباره المعبر عن إرادة الأمة وأمنياتها لأنه الأكثر تأثيراً على السياسات العامة، لضمان تلبيتها للاحتياجات الحقيقية للمواطنين، وسعيها لتحسين أوضاعهم المعيشية.

وفى ظل إدراك أن مجلس الشعب ليس هو المعنى الأول برسم السياسة العامة للدولة، بل يقوم بإقرارها فقط (م ٨٦ من الدستور)، والذى يقوم بوضعها رئيس الجمهورية بالاشتراك مع مجلس الوزراء، ويشرفان على تنفيذها على الوجه المبين فى الدستور (المادة ١٣٨ من دستور ١٩٧١)، كما أن مجلس الوزراء يمارس الاختصاصات الآتية:

أ. توجيه وتنسيق ومتابعة أعمال الوزارات والجهات التابعة لها، والهيئات والمؤسسات العامة.

ب. إعداد مشروعات القوانين والقرارات.

جـ. إعداد مشروع الموازنة العامة للدولة.

د. إعداد مشروع الخطة العامة للدولة (م ١٥٦من الدستور).

---

* شارك فى إعداد البحث وتجميع المادة العلمية الأستاذ المستشار/وائل محمد يوسف(مندوب مجلس الدولة).

ومن هذا المنطلق فإن قضية التعليم العالى، سوف نعالجها من منظور السلطتين التنفيذية والتشريعية، ومدى التوافق والاختلاف فى الرؤية بينهما، وتحليل رؤية مجلس الشعب للسياسات والبرامج التى التزمت بها الحكومة، فى إطار ثلاثة مستويات:

المستوى الأول:

بيانات رئيس الجمهورية، والبرنامج السنوى للحكومة، وتقارير اللجنة الخاصة المشكلة لدراسة بيان الحكومة وما تتضمنه الخطة والموازنة، وفى هذا المستوى تتضمن اللائحة الداخلية المنظمة لأعمال مجلس الشعب ما يلى:

- يلقى رئيس الجمهورية، فى الجلسة الافتتاحية لدور الانعقاد العادى لمجلس الشعب، بيانا يتضمن السياسة العامة للدولة (م ١٠٤ من اللائحة الداخلية لمجلس الشعب الصادرة لسنة ١٩٧٩).
- كما يقدم رئيس مجلس الوزراء برنامج الوزارة، عند افتتاح دور الانعقاد العادى لمجلس الشعب، كما يلقى بياناً عن برنامج الوزارة عقب تشكيلها (م ١١١ من اللائحة الداخلية).

وفيما يتعلق ببيان رئيس الجمهورية ورئيس مجلس الوزراء، يملك المجلس مناقشة ما ورد فى بيان رئيس الجمهورية كله أو بعضه متضمناً المبررات التى تدعو لهذه المناقشة. أما بيان رئيس مجلس الوزراء، فيحال إلى لجنة خاصة لدراسته وإعداد تقرير عنه برئاسة أحد وكيلى المجلس، مع مراعاة تمثيل الهيئات البرلمانية لأحزاب المعارضة والمستقلين.

المستوى الثانى:

هو المستوى التشريعى الذى يعطى لأعضاء مجلس الشعب حق اقتراح تعديل الدستور، وحق التقدم بالاقتراحات بمشروعات القوانين، ودراسة ومناقشة مشروعات القوانين والتعديل عليها وضبط صياغتها، والموافقة على المعاهدات والاتفاقيات الدولية أو رفضها أو تأجيل نظرها.

المستوى الثالث:

هو المستوى الرقابى الذى يتيح للمجلس -من خلال أعضائه- متابعة تنفيذ ما تم إقراره من برامج وسياسات ومدى التزام الجهات التنفيذية بتنفيذها، وتتسم وسائل الرقابة البرلمانية فى مصر بالتعدد والتدرج؛ حيث تتمثل أهم هذه الوسائل فى الأسئلة وطلبات الإحاطة،

وطلبات المناقشة العامة، ولجان تقصى الحقائق، والاستجوابات، ويعد الاستجواب أخطر هذه الوسائل على الإطلاق؛ إذ يمثل مساءلة ومحاسبة عن أخطاء ارتكبت، فإذا ما ثبتت صحة هذه الأخطاء موضوع المساءلة، فإن العلاقة بين السلطتين التشريعية والتنفيذية تكون في الميزان، فإما أن يجرى سحب الثقة من الحكومة، أو أن يحل البرلمان.

ويرتكز المدى الزمنى الذى اهتمت به الورقة على أدوار الانعقاد الأربعة المنقضية من االفصل التشريعى الثامن ٢٠٠٠ – ٢٠٠٤، كما ارتكزت دراستنا على التقارير التى أعدتها اللجنة الخاصة المشكلة لدراسة بيان رئيس مجلس الوزراء، والتى يتم تشكيلها سنوياً لدراسة بيان الحكومة، فضلاً عن التقارير التى أعدتها اللجان النوعية المختصة، وعلى وجه الخصوص رأى لجنة التعليم والبحث العلمى، ونستعرض فيما يلى رؤية المجلس لقضية التعليم العالى على المستويات الثلاثة السابق ذكرها، والتى تمثلت فى الرؤى والسياسات والتشريع والرقابة.

المستوى الأول: الخطاب الرئاسي وبيان رئيس مجلس الوزراء، وتقرير لجنة الرد على بيان الحكومة، ومناقشة بيان مشروعى الخطة والموازنة:

الخطاب الرئاسى:

أعطى دستور ١٩٧١ لرئيس الجمهورية سلطات واسعة، وقد كشفت الممارسة الفعلية عن اضطلاع رئيس الجمهورية بدور فعال فى صنع السياسة العامة للدولة، ولا يكتفى الرئيس بتحديد التوجيهات العامة لهذه السياسة ورسم خطوطها العريضة ومتابعة تنفيذها، لكنه يتدخل فى تفاصيلها التشريعية والتنفيذية، وتتم هذه الممارسة فى إطار بناء دستورى وقانونى سمح له بذلك، مما ترتب عليه هيمنة رئيس الجمهورية على سائر المؤسسات الدستورية هيمنة كاملة، دون رقابة جدية من أى هيئة نيابية أو غير نيابية أو معارضة قوية، وفى الغالب دون ما معارضة.

وترجع أسباب سيطرة رئيس الجمهورية وتدخله فى سير العمل البرلمانى إلى الآتى:

١. حقوقه الدستورية فى دعوة مجلس الشعب إلى الانعقاد وفض الدورة البرلمانية وحل البرلمان.
٢. توحد رئاسة الدولة ورئاسة الحزب صاحب الأغلبية فى مجلس الشعب فى رأس السلطة التنفيذية.

وإذا كان النظام البرلماني يقوم على السلطة الاسمية لرئيس الدولة، والسلطة الفعلية للوزارة المسئولة أمام السلطة التشريعية، غير أن رئيس الجمهورية في مصر يمارس سلطات متعددة، فضلاً عن أن رئاسة رئيس الجمهورية لحزب الأغلبية، جعلته يتمتع بسلطات أوسع مما هي واردة في الدستور، **ويتضح ذلك من خلال الآتي على سبيل المثال لا الحصر:**

- سياسات وقرارات رئيس الجمهورية لا تكون محل نقد داخل مجلس الشعب، باعتباره رئيساً لحزب الأغلبية.
- عجز مجلس الشعب عن القيام بأي عمل برلماني ضد سياسات وقرارات رئيس الجمهورية.
- سعي نواب الأغلبية لإظهار تأييدهم المطلق لسياسات رئيس الجمهورية، وذلك لضمان ترشيحهم مرة أخرى.
- مصادقة مجلس الشعب على كل قرارات رئيس الجمهورية المتعلقة بالاتفاقيات الدولية.
- مصادقة المجلس على القرارات بقوانين التي يصدرها رئيس الجمهورية.
- مصادقة المجلس على مشروعات القوانين المقدمة من رئيس الجمهورية.
- رئاسة رئيس الجمهورية لحزب الأغلبية يحد من الدور الرقابي للسلطة التشريعية.

ويتضح لنا من العرض السابق مدى ما يتمتع به رئيس الجمهورية من وضع متميز، لذا فإن خطاب رئيس الجمهورية أمام أعضاء مجلس الشعب يحظى بأهمية كبيرة؛ حيث تضع اللجنة الخاصة نصب أعينها القضايا ذات الأولوية التي يركز عليها رئيس الدولة في بيانه أمام مجلس الشعب، ومن هنا تأتي الأهمية الخاصة التي تكتسبها سياسة التعليم في بيان رئيس الجمهورية أمام مجلس الشعب. **وبتحليل البيانات الرئاسية الأربعة خلال هذا الفصل، يتبين تناولها لقضية التعليم على النحو التالي:**

البيان الأول:

على صعيد الأوضاع الداخلية، وفي إطار دعم الدور المؤسسي لمجلس الشعب، أكد الخطاب الرئاسي لرئيس الجمهورية في بيانه أمام مجلس الشعب في ١٧ من ديسمبر ٢٠٠٠، على أن " تصدر تشريعات عن فهم متكامل لضرورة توازن المصالح بين كل فئات المجتمع،

وعن إدراك عميق لأهمية مراعاة البعد الاجتماعى فى كل تشريع، مع التركيز على المشكلات الأساسية التى يرتبط بها تقدم الأمة، مثل قضايا الإنتاج والتصدير واتفاقيات التعاون مع الدول الصديقة وقضايا التعليم والبحث العلمي...".

وفيما يتعلق بالقضايا ذات الطابع الاجتماعى، أكد رئيس الجمهورية على أن برنامج الحكومة فى المرحلة القادمة، يركز على عدة محاور، تسعى فى مجملها إلى الارتقاء المستمر بمستوى معيشة الفرد والأسرة، وكان على رأس هذه القضايا والمحاور قضية التعليم؛ حيث أكد على أهمية تطوير التعليم ليكون استجابة لما يأتى به العلم من أساليب جديدة ومتطورة، وتقنيات، ومهارات مبتكرة تضاعف إنتاجية العامل، وتعزز قدرته على استغلال ثورة المعلومات ...." ونوه سيادته " باعتزازه بالدور الوطنى العام لأساتذة الجامعات والمفكرين والمثقفين فى تعميق وعى المواطنين بالقضايا الوطنية والقومية الهامة...".

وإذا ما تركنا خطاب رئيس الجمهورية، وتعرضنا لأهم ما جاء فى بيان رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الوزارة، الذى ألقاه أمام مجلس الشعب فى ٢٢ من يناير ٢٠٠١، نجد أن رئيس مجلس الوزراء طرح مجموعة من الثوابت الحاكمة للعلاقة بين المجلس والحكومة، عددها فى أحد عشر التزاماً، وأشار فى الالتزام الأخير فى إشارة عابرة إلى التزام الحكومة بتقديم وظائف لأوائل خريجي الكليات والجامعات......"، ثم انتقل فى بيانه إلى عرض برنامج عمل الوزارة للعام القادم، والذى يتضمن أربع مجموعات، وكل مجموعة تنقسم إلى مجموعة من البرامج، وفى المجموعة الرابعة والأخيرة، والتى شملت خمسة برامج أشار فى البرنامج الثالث إلى " تطوير مراكز البحوث والأقسام العلمية بالجامعات، وربطها بالصناعات والزراعات المتطورة".

وبتحليل سياسة التعليم فى كل من خطاب رئيس الجمهورية، وبيان رئيس مجلس الوزراء عن دور الانعقاد الأول للفصل التشريعى الثامن، يتبين لنا ما يلى:

١. احتلت قضية التعليم المرتبة الأولى فى بيان رئيس الجمهورية؛ سواء فيما يتعلق بتعميق المسار الديمقراطى، أو فيما يتعلق بالقضايا ذات الطابع الاجتماعى، وقد اعتبرها الخطاب إحدى أولويات العمل الوطنى فى المرحلة الراهنة.
٢. جاءت قضية التعليم فى بيان رئيس مجلس الوزراء فى مرحلة متأخرة، حيث

أدرجت هذه القضية ضمن البرنامج الثالث من المجموعة الرابعة والأخيرة لبيان رئيس مجلس الوزراء.

٣. عدم وجود تناسق أو تناغم بين خطاب رئيس الجمهورية وبيان رئيس مجلس الوزراء فيما يتعلق بسياسة التعليم، حيث احتلت قضية التعليم مرحلة متقدمة في بيان رئيس الجمهورية، بينما احتلت مرحلة متأخرة في بيان رئيس الوزراء.

٤. طالب رئيس الجمهورية في بيانه أن تصدر تشريعات بشأن قضايا التعليم، وبالرغم من ذلك لم تصدر أية مشروعات قوانين متصلة في هذا الشأن، إلا إذا اعتبرنا أن قانون مكتبة الإسكندرية وقانون حماية الملكية الفكرية هما من القوانين المتصلة بقضية التعليم، وذلك بالنظر للدور المرسوم لهما في المساهمة في دعم جهود البحث العلمي.

البيان الثاني:

وفي بيان رئيس الجمهورية في افتتاح دور الانعقاد العادي الثاني من الفصل التشريعي الثامن، استهل خطابه بالثناء على أداء مجلس الشعب في دورته السابعة، ثم تناول قضايا العمل الداخلي والخارجي، وقد استعرض أولويات العمل الوطني في المرحلة الحالية، والتي يتعين أن تتضافر جهود الحكومة والمجلس لإنجازها في تسعة محاور، تناول في المحور الثاني منها تأكيد المسئولية الاجتماعية للدولة وترسيخها في الأذهان، مع تحقيق التوازن بين مختلف الفئات والطبقات، والوقوف دائماً إلى جانب من يحتاجون الدعم الاقتصادي والحماية الاجتماعية، وشدد سيادته على أهمية تعزيز القدرة العقلية والبدنية للمواطن المصري، باعتبارها مدخلاً أساسياً لتنمية المورد البشري، وذلك من خلال رفع مستوى التعليم في جميع مراحله ...".

وتناول سيادته إنجازات الحكومة في مجال تطوير التعليم، حيث وصلت إجمالي استثمارات الخطة المخصصة له إلى ١٨,٢ مليار جنيه في تمام ٢٠٠٠/٢٠٠١، وترتب على ذلك تضاعف عدد الفصول والكليات والمعاهد العليا، ولكنه أوضح أنه ما زال أمام مصر الكثير لكي تصل إلى ما ترجوه من تقدم في العملية التعليمية، حتى تضطلع بدورها المحوري في تنمية العنصر البشري ...".

وفى بيان رئيس مجلس الوزراء الذى ألقاه أمام مجلس الشعب فى يناير ٢٠٠٢، استهل بيانه بالتأكيد على أن الحكومة تضع نصب عينيها حقيقتين مهمتين:

أولاهما: إن العالم لن يحترم إلا الأقوياء، ونوه بحرص الحكومة على تعظيم عناصر القوة فى المجتمع.

ثانيتهما: إن مكونات الدولة تشمل ركائز ست، تضمن القوة السياسية والاقتصادية والتشغيلية والاجتماعية بما يدعم قدرة الدولة على المنافسة، **وقد جاءت الأقسام الستة على النحو التالى:**

- قوة الحكم.
- قوة المجتمع وقدرته على تشغيل الخريجين.
- قدرة الاقتصاد الداخلى على استيعاب الصدمات العالمية والمحلية، ثم قدرته على النمو بمعدلات عالية ومتواصلة.
- قدرة المجتمع على توفير الخدمات لمحدودى الدخل وكفالتهم.
- قدرة المجتمع على تفعيل المؤسسات التى تضمن توازن القوى فى ظل الاقتصاد الحر.
- قدرة المجتمع على التحديث والمنافسة.

وقد أرفق رئيس مجلس الوزراء ملحقاً، استعرض فيه الإنجازات التى تمت فى إطار تنفيذ الحكومة لبرنامجها فى العام الماضى، وقد احتوى هذا الملحق على قسمين أساسيين:

القسم الأول: يتضمن التزامات برامج الحكومة. لم تتضمن هذه الالتزامات أى شىء عن قضايا التعليم.

القسم الثانى: برامج الحكومة من أجل تنفيذ هذه الالتزامات، وذلك فى أربع مجموعات رئيسية، وفى المجموعة الرابعة والأخيرة أشار فيها إلى تحديث المجتمع المصرى، عن طريق إقامة وتحديث منشآت وطنية وتطوير مراكز البحوث.

وبتحليل بيان رئيس الجمهورية وبيان رئيس مجلس الوزراء، نجد أن هناك فجوة وهوة كبيرة بين سياسة التعليم فى كلا البيانين، حيث تحتل هذه القضية مرتبة متقدمة فى خطاب رئيس الجمهورية، على العكس من ذلك نجد أن هذه القضية لم تكن مطروحة بقوة فى خطاب رئيس مجلس الوزراء، باستثناء إشارته فى نهاية بيانه إلى تطوير مراكز البحوث.

البيان الثالث:

وفى بيان رئيس الجمهورية لدور الانعقاد العادى الثالث، تحدث عن التحديات الدولية والإقليمية والداخلية، فأشار إلى أن ثانى التحديات الداخلية تكمن فى تغيير الإطار التعليمى والتدريبى لمواجهة احتياجات السوق، وفى نهاية خطابه أكد على أن السعى المستمر لرفع مستوى معيشة المواطن المصرى، يتطلب مواجهة قضية الزيادة السكانية، باعتبارها إحدى القضايا الرئيسية التى لم تحرز مصرفيها التقدم المرجو على مدى العشرين عاماً الماضية.

الأمر الذى يعرض مستقبل مصر ومستقبل الأجيال القادمة للخطر، وأشار سيادته إلى ارتباط قضية التعليم بمشكلة الزيادة السكانية، واعتبارها قضية لها نفس الأهمية الأمر الذى يفرض على الحكومة أن تستمر فى إيلائها لقضية تطوير التعليم، على أن يتم التعامل معها على ثلاثة محاور رئيسية:

الأول: تطوير المناهج بما يواكب المعايير الدولية، والاهتمام بتدريب القائمين على العملية التعليمية، وضمان مجاراة التعليم بأنواعه المختلفة لمتطلبات سوق العمل.

الثانى: توسيع مشاركة المجتمع فى العملية التعليمية، من خلال تعزيز دوره فى الإدارة والإشراف تحت رقابة الدولة.

الثالث: تطوير البنية الأساسية اللازمة للتعليم، من خلال الاهتمام بالمدرسة فنياً وتكنولوجيا، بما يوفر البيئة الملائمة لتربية نشء المستقبل.

وفى بيان رئيس مجلس الوزراء أمام مجلس الشعب فى ٢٩ من ديسمبر ٢٠٠٢، أكد سيادته على أن الحكومة قد أعطت اهتماماً كاملاً لمطالب النواب، ووعد بالاستمرار والتواصل فى تنفيذها خلال هذا العام والأعوام القادمة، وأشار إلى أن اهتمامات المواطنين كما حددها أعضاء مجلس الشعب والرأى العام وصاغها الحزب الوطنى فى المؤتمر الأخير له، تكمن فى سبعة اهتمامات، وفى الاهتمام الأخير منها أشار إلى الإسراع فى بناء مدارس جديدة تحل محل المدارس القديمة..... والإسراع بإدخال تغيير ملموس فى المنتج التعليمى فى الكليات الجامعية، ونشر الكليات جغرافياً خاصة فى المحافظات المحرومة.

وفى نهاية بيانه قال "إننا مطالبون؛ حكومة ومؤسسات تشريعية وأحزاب ومؤسسات بحثية ومنشآت اقتصادية وخدمية، وبسرعة بتحقيق أحد عشر مطلباً؛ أشار فى المطلب السابع إلى احتياج الدولة إلى أن تختار مزيجاً من مدارس التلمذة المهنية، والمدارس الفنية،

والكليات التطبيقية والتكنولوجية...".

وبقراءة سريعة لما تضمنه بيان رئيس الجمهورية وبيان رئيس مجلس الوزراء، نجد أن الحكومة لم تول قضية التعليم الاهتمام الكافى؛ سواء فى تقـديمها لمشـروعات القـوانين أو تطوير العملية التعليمية كما أشار إليها بيان السيد رئيس الجمهورية. وهذا يؤكد لنا علـى أن التناغم والتناسق بين البيانين، يكاد يكون مفقوداً فيما يتعلق بقضية التعليم.

البيان الرابع:

استهل رئيس الجمهورية بيانه أمام مجلس الشعب، باستعراض أهم التحديات التى يتعـين أن تتضافر الجهود لمواجهتها؛ سواء على المستوى الداخلى أو على مستوى العمل الخارجى. وفيما يتعلق بالمستوى الداخلى تناول بشيء من التفصيل مجموعة من التحديات، ومن ضمنها القضايا المتعلقة بالخدمات وعلى رأسها قضية التعليم، حيث طالب سـيادته بتحقيـق طفـرة نوعية فى جميع مراحله، بحيث يصبح مشروعاً قومياً لمصر ...... وكلف سيادته الحكومـة بإعداد التشريع اللازم لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم والتقويم المستمر له، ضماناً لكفاءة أداء المؤسسات التعليمية فى المراحل المختلفة ...".

وفى بيان رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الوزارة، الذى ألقاه أمام مجلس الشعب فـى ٢٨ من ديسمبر ٢٠٠٣، بدأ حديثه بعرض السياسات التى تمثل فى مجموعها الإطـار العـام لعمل الحكومة الحالى والمستقبلى، وقد تمثلت هذه السياسات فى السياسات الخارجية والأمنية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية والتعليمية والسياسية والثقافية، وعند حديثه عن السياسة التعليمية، أشار فى عجالة إلى أهمية الجودة التعليمية والتأهيل لسوق العمل.

ثم انتقل بعد ذلك لاستعراض أهم التحديات التى تواجه مصر، مع طرح لدور الحكومـة فى مواجهة كل منها، وقد تمثلت هذه التحديات فى ثلاثة عشر تحديا، ذكر فى التحدى الثـانى عشر أهمية الاستفادة من العلماء والباحثين وأهل الخبرة فى الجامعات ومراكز البحث العلمى فى تنفيذ البرنامج الوطنى للتحديث، مشيراً إلى نجاح تجربة ربط مراكـز البحـث العلمـى بالمجتمع، ومنوها بتطويرها.

وبتحليل ما ذكر فى البيانين، تبين لنا بوضوح ما يلى:

- إن قضية التعليم كانت إحدى أولويات القضايا التى دعى رئـيس الجمهوريـة إلـى الاهتمام بها، والعمل على تحديثها وتطويرها، بما يتفـق مـع تطلعـات المسـتقبل

وتحديات الألفية الثالثة، باعتبار أنها إحدى أولويات العمل الوطنى.

- إن بيان رئيس مجلس الوزراء لم تحتل فيه قضية التعليم الأولوية اللازمة، باستثناء ما أشار إليه بشأن أهمية الجودة التعليمية، واعتباره قضية التعليم هى إحدى التحديات التى تواجه مصر.
- عدم قيام الحكومة بتقديم مشروع القانون بشأن إنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم والتقويم المستمر له، وهو التكليف الذى كلفه رئيس الجمهورية للحكومة أثناء عرضه لبيانه أمام مجلس الشعب فى دور الانعقاد العادى الرابع!!!

ونخلص من تحليل بيانات رئيس الجمهورية، ورئيس مجلس الوزراء، أمام مجلس الشعب إلى عدد من الملاحظات العامة على النحو التالى:

١. احتلت قضية التعليم وتطويره فى بيانات رئيس الجمهورية أهمية أولى، وقد اعتبرها الخطاب إحدى أولويات العمل الوطنى فى المرحلة الراهنة، فلم يخل بيان من بياناته الأربعة من الحديث عن قضية التعليم.
٢. لم تنل قضية التعليم الاهتمام الكافى فى بيانات رئيس مجلس الوزراء أمام مجلس الشعب، فى حين أن قضايا أخرى أقل أهمية وخطورة على المجتمع المصرى - مثل قضية الإعلام- كانت لها صدى وأولوية فى بيانات رئيس مجلس الوزراء.
٣. اتساع الفجوة بين بيان رئيس الجمهورية وبيان رئيس مجلس الوزراء عند الحديث عن قضايا التعليم، ويدل على ذلك عدم عرض مشروعات القوانين المرتبطة بضمان جودة التعليم، والتى أشار إليها رئيس الجمهورية فى بيانه الرابع، أمام مجلس الشعب.
٤. كشفت الممارسة الفعلية عن اضطلاع رئيس الجمهورية بدور فعال فى وضع السياسة العامة للدولة وتحديد هذه التوجيهات ورسم خطوطها العريضة، وبالرغم من ذلك فإن رئيس مجلس الوزراء تعتبر بياناته الأربعة ذات تأثير محدود، مقارنة بتأثير بيانات رئيس الجمهورية، إلا أننا نجد بوضوح أن رئيس مجلس الوزراء لم يقم بتنفيذ التكليفات التى وضعها رئيس الجمهورية أمام مجلس الشعب !!!

وهكذا يبدو التناقض وعدم التناسق فى السياسات العامة للدولة.

موقع قضايا التعليم العالى فى مناقشات مشروعات الخطة والموازنة خـلال الفصـل التشريعى الثامن:

تعتبر مناقشة مشروعى الخطة والموازنة من أهم أعمال المجلس، حيث تتنـاول قضـايا ذات طابع سياسى واقتصادى واجتماعى؛ لذا أصبحت مناقشة هذه المشـروعات هـدفاً لكـل الأنظمة التى تحرص على الرقابة على مالية الدولة، والتى تأخذ عدة أشكال، فهى إما رقابـة حسابية تقف عند مطابقة البنود والأرقام، وإما رقابة على الأداء تهدف إلى البحث فى مـدى ما يحققه الإنفاق من منفعة عامة وما ينبغى أن يكون عليه الأداء، وإما رقابة قانونيـة علـى القرارات الصادرة فى شأن المخالفات المالية.

وحينما نتحدث عن قضية التعليم العالى فى البرلمان، باعتباره إحدى القضايا الاجتماعية من خلال مشروعى الخطة والموازنة، فنقصد بها ارتفاع الوعى بين أفراد المجتمـع بصـفة عامة، وأعضاء مجلس الشعب بصفة خاصة، ومدى إلمامهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

ونظراً إلى أهمية مشروعى الخطة والموازنة، فقد تضمن الدستور المصرى فى المـادة الأولى من الفصل الثانى من الباب الخامس المتعلق بنظام الحكم، الـنص علـى " أن يتـولى مجلس الشعب سلطة التشريع، ويقر السياسة العامة للدولة، والخطة العامة للتنمية الاقتصـادية والاجتماعية، والموازنة العامة للدولة ..." م (٨٦) من الدسـتور، كمـا تضـمنت اللائحـة الداخلية لمجلس الشعب الصادرة سنة ١٩٧٩ النص علـى مشـروعات الخطـة والموازنـة والحسابات الختامية فى المواد من (١٢٦) إلى (١٣٩)؛ سواء إحالة المشـروعات ونظرهـا بطريق الاستعجال، أو دراستها باللجنة، أو مناقشتها فى المجلس.

وعند مناقشة المجلس لتقريرى لجنة الخطة والموازنة عن مشروعى الخطة والموازنـة لقضايا التعليم، نجد أن قضية التعليم قد احتلت المرتبة السادسة فى مناقشات السادة الأعضاء، وقد تركزت المطالبات حول زيادة الاعتمادات المخصصة لهذا القطاع المهـم، وذلـك لبنـاء المزيد من المدارس وزيادة أجور وحوافز المدرسين، من واقع التأكيد على أهميـة الارتقـاء بالمعلم مادياً وعلمياً، والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية التى تؤثر سلباً على العمليـة التعليمية.

وقد ركز معظم السادة الأعضاء فى مناقشاتهم لمشروعى الخطة والموازنة عن التعلـيم

قبل الجامعى، ولم تحظ قضايا التعليم العالى بالاهتمام الكافى من السادة الأعضاء؛ سواء فيما يتعلق ببيانات الحكومة أو مشروعات الخطة والموازنة، ويوضح الجدول (١) ما حظيت به قضايا التعليم خلال أدوار الانعقاد الأربعة المنتهية.

جدول رقم (١)

قضايا التعليم خلال مناقشة بيان الحكومة ومشروعى

الخطة والموازنة خلال الفصل التشريعى الثامن

الفصل التشريعى الثامن	الدور الأول		الدور الثانى		الدور الثالث		الدور الرابع	
	عدد المتحدثين	%	عدد المتحدثين	%	عدد المتحدثين	%	عدد المتحدثين	%
مناقشة بيان الحكومة	٢٥٩	٦٧,٤	١٦٢	٥٩,٨	١٧٥	٥٤,١	١٤٥	٥٠,٢
مناقشة الخطة والموازنة	٨١	٥٠,٣	٧٩	٤٥,١	١٠٤	٦٢,٦٥	٧٢	٤٩,٦٦

المصدر: التقارير التحليلية لأداء المجلس خلال أدوار الإنعقاد المذكورة والصادرة عن الأمانة العامة لمجلس الشعب.

مناقشة برنامج الوزارة من خلال تقارير اللجنة الخاصة:

توضح مناقشة برنامج الوزارة مدى رضاء مجلس الشعب عن سياسات الحكومة وبرامجها، وتعتبر هذه المناقشة وإعداد تقارير عنها، هى المرجعية التى يمكن أن يحتكم إليها المجلس فى التقويم، وفى نوعية المطالب والتوصيات التى يمكن أن نخلص إليها، وفى التعرف على مدى امتلاك المجلس لرؤية مغايرة أو بديلة لهذه السياسات.

وتعتبر تقارير اللجنة الخاصة المشكلة للرد على بيان الحكومة، هى الرؤية الأوضح والأهم للمجلس حول قضايا التعليم والبحث العلمى فى مصر، وتتأكد هذه الأهمية فى ضوء تشكيل هذه اللجنة، حيث درجت التقاليد البرلمانية على أن تضم هذه اللجنة فى تشكيلها رؤساء اللجان النوعية الثمانيةعشر، وممثلى الهيئات البرلمانية للأحزاب، وممثلين عن الأحزاب التى ليست لها هيئات برلمانية، وممثل عن المستقلين، على أن يتولى رئاسة اللجنة أحد وكيلى المجلس، وتوضح رؤية المجلس حول قضايا التعليم العالى، كما تعكسها تقارير لجنة الرد على بيان الحكومة، اتفاق اللجنة مع الحكومة على أن برنامج تطوير وتحديث مؤسسات التعليم فى مصر هو أكبر البرامج وأكثرها طموحاً.

وقد شددت اللجنة الخاصة المشكلة لدراسة برنامج الوزارة، فى تقاريرها الأربعة، على

أهمية مراجعة المناهج الجامعية للربط بينها وبين احتياجات سوق العمل ومتطلبات العصـــر، وأهمية تطوير أسلوب التدريس فى الجامعات، ليعتمد على الحوار والنقاش والبحث، وحذرت اللجنة من عجز الأبنية الجامعية عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب بصـــورة لائقـــة، وتناولت العجز الذى تعانيه بعض الجامعات الإقليمية فـــى الأبنيـــة وفـــى أعضـــاء هيئـــات التدريس، كما طالبت بتقييم علمى وواقعى لتجربة التعليم المفتوح، الذى تحول إلـــى صـــورة مكررة من التعليم الجامعى العادى بمشكلاته، كما شجعت اللجنة تجربة الجامعات الخاصـــة، بالرغم مما شابها من عيوب، وطالبت بوضع الضوابط التى تحكم أنشطتها، وتضمن تحقيـــق الغرض المرسوم لها، مع الاستفادة بتجارب الدول الأخرى.

وفى مجال البحث العلمى: تناولت اللجنة جهود الحكومة فى إقامة البنية الأساسية للبحث العلمى، مثل مدينة مبارك للأبحاث العلمية، ومكتبة الإسكندرية، ومراكز البحـــوث المختلفـــة، وشددت اللجنة على أهمية تنمية العمل بروح الفريق، وربـــط الحـــوافز والمكافـــآت بنتـــائج البحوث وتطبيقاتها فى مجالات العمل والإنتاج، وطالبت بالتنسيق والتكامـــل بـــين المراكـــز والمعاهد البحثية، وإعادة هيكلة مؤسسات البحث العلمى والاستفادة من العلماء المغتربين.

ولقد احتلت قضية التعليم مقدمة اهتمامات أعضاء مجلس الشعب، عند مناقشاتهم لبرامج الحكومة وخططها السنوية، وهو ما كشف عنه الجدول رقم (١) عند ترتيب قضـــية التعلـــيم ضمن القضايا التى آثارها الأعضاء، على مدار أدوار الانعقاد الأربعة السابقة.

أما التقارير التى قدمتها لجنة التعليم والبحث العلمـــى بـــالمجلس، خـــلال أدوار انعقـــاد الفصل التشريعى الثامن، فإنها تقدم رؤية المجلس التفصيلية حـــول قضـــية تعليميـــة معينـــة يتناولها التقرير تفصيلاً، مثل ظاهرة الدروس الخصوصية، وموضوع الجامعـــات الخاصـــة، وتوجه الطلاب فى المرحلة الجامعية بعيداً عن التخصصات العلمية.

المستوى الثانى: ممارسة المجلس لصلاحياته التشريعية:

يتولى مجلس الشعب مهام التشريع والرقابة على أعمـــال الحكومـــة، وذلـــك طبقـــاً لـــنص المادة (١٨٦) من الدستور المصرى الصادر سنة ١٩٧١، ولكن تطور دور الدولة قد أثر بشـــكل كبير على أغلب وظائف المجلس، فأضحى إسهامه فى المجال التشريعى ضئيلاً ومحدود النطـــاق، على الأقل من الناحية الفعلية، وأصبحت مراقبة أعمال الســـلطة التنفيذيـــة بوســـائلها المتعـــددة، والمتدرجة بطبيعة الحال، هى الوظيفة الفعالة للمجلس مقارنة بالدور التشريعى.

كما أن ممارسة المجلس لصلاحياته التشريعية، تقتضى أن يتمتع البرلمانى بخبرات عملية وعلمية وثقافة واسعة، وثقل برلمانى كبير حتى يتمكن من المشاركة فى التقدم بالاقتراحات بمشروعات القوانين، أو المشاركة فى مناقشة مشروعات القوانين المقدمة من الحكومة، أو مناقشة الاتفاقيات الدولية المعروضة على البرلمان، وكل ذلك يستدعى أن يتوافر للبرلمانى المعلومات الدقيقة والحديثة والإحصاءات اللازمة، التى يستطيع من خلالها أن يقرع الحجة بالحجة والبرهان بالبرهان، ولا شك أن الحصول على المعلومات، يمثل أهم العوامل الفاعلة والمؤثرة فى سير مناقشات البرلمان، حتى تنصب المناقشات فى صالح الإصلاح المؤسس.

ولما كانت ممارسة المجلس لصلاحياته التشريعية السابق ذكرها، تقتضى أن يتمتع البرلمانى بخبرات عملية وعلمية وثقل برلمانى ومعلومات حديثة وصادقة ودقيقة، حتى تحظى مناقشاته واقتراحاته باهتمام الحكومة والمجلس معاً.

ولما كانت السلطة التنفيذية هى التى تملك الكثير من الفنيين وأجهزة جمع المعلومات، فإنها غالباً ما تتفوق على المجلس التشريعى، الذى ليست له هذه الإمكانات، حتى أن البرلمانى يجد نفسه تجاه الحكومة فى موقف الهاوى أمام فئة من المحترفين، على حد تعبير العلامة هوريو. لذلك أضحى ممارسة المجلس لصلاحياته التشريعية ضئيلاً للغاية، وهذا ما نلمسه عند دراستنا لممارسة مجلس الشعب لصلاحياته التشريعية فى الأدوار الأربعة المنقضية، وبخاصة ما يتعلق فيها بسياسة التعلم قبل الجامعى أو التعليم العالى.

مشروعات القوانين:

هى المشروعات التى ترد من الحكومة ويحيلها المجلس إلى اللجان المختصة لدراستها وإعداد تقرير عنها. وقد مارس مجلس الشعب وظيفته التشريعية بتفاعل إيجابى مع الحكومة، من أجل مواكبة مستجدات الواقع الاقتصادى والاجتماعى على المستويين المحلى والدولى، وبلغ عدد مشروعات القوانين التى ناقشها المجلس خلال دور الانعقاد العادى الأول (٢٥) مشروع قانون، بالإضافة إلى (١٢٧) مشروع قانون خطة وموازنة وحسابات ختامية.

وناقش المجلس فى دور الانعقاد العادي الثاني (٣١) مشروع قانون، بالإضافة إلى (١٢٨) مشروع قانون خطة وموازنة وحسابات ختامية.

وفى دور الانعقاد العادى الثالث، ناقش المجلس (٣١) مشروع قانون، بالإضافة إلى

مشروعات الخطة والموازنة والحساب الختامى.

وفى دور الانعقاد العادى الرابع، ناقش المجلس (٤٨) مشروع قـــانون، بالإضـــافة إلـــى (١١٢) قانون خطة وموازنة وحسابات ختامية.

ولم تكن قضايا الاستثمار الاجتماعى فى التعليم حاضرة بقوة على المستوى التشـــريعى خلال الفصل التشريعى الثامن (٢٠٠٤)، نظراً لعدم عرض أية مشروعات قــوانين متصـــلة بهذه القضايا خلال هذا الفصل، إلا إذا اعتبرنا أن قانون مكتبة الإسكندرية، ومشروع قـــانون بتعديل بعض أحكام قوانين هيئة الشرطة، وإنشاء أكاديمية الشرطة والنظام الأساسى للكليـــات العسكرية، والنظام الأساسى للكلية الفنية العسكرية، هى من القوانين المتصلة بهذه القضـــايا، بالنظر إلى الدور المرسوم لهم فى دعم جهود البحث العلمى.

الاقتراحات بمشروعات القوانين:

الاقتراحات بمشروعات القوانين، هى التى تقدم من أعضاء المجلس إلى رئيسه مصوغة فى مواد، ومرفقاً بها مذكرة إيضاحية، تتضمن تحديد نصوص الدستور المتعلقـــة بـــالاقتراح والمبادئ الأساسية التى يقوم عليها، والأهداف التى يحققها.

ويحيل رئيس المجلس الاقتراحات بمشروعات القوانين إلى لجنة الاقتراحات والشكاوى، لفحصها وإعداد تقرير عنها للمجلس، يتضمن الرأى فى جواز نظر الاقتـــراح أو رفضـــه أو إرجائه... فإذا ما وافق المجلس على نظر الاقتراح أحاله إلى اللجنة المختصـــة....." المـــادة (١٦٣) من اللائحة الداخلية المنظمة لأعمال مجلس الشعب، وقـــد بلـــغ عـــدد الاقتراحـــات بمشروعات القوانين التى نظرها المجلس خلال الدور الأول من الفصـــل التشـــريعى الثـــامن (٦٦) اقتراحاً بمشروع قانون، اتسمت بتنـــوع موضـــوعاتها فـــى المجـــالات الاقتصـــادية والاجتماعية والصحية والأمنية، واستهدفت حل العديد من المشكلات التى استشـــعر الســـادة الأعضاء مدى إلحاحها بالنسبة لفئات الشعب المختلفة.

ولم تتضمن الاقتراحات بمشروعات القوانين أية اقتراح بشأن قضايا التعليم العـــالى، وإن كان المجلس قد نظر اقتراحاً بمشروع قانون بشأن تعديل بعض أحكام القـــانون رقـــم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، بإصدار قانون التعليم، والذى تضمن إجراء امتحان عام على مرحلة واحدة فى نهاية الصف الثالث من التعليم الثانوى العام، للحصول على شهادة اتمـــام الدراســـة الثانويـــة العامة.

وتجدر الإشارة إلى أن لجنة الاقتراحات والشكاوى، كانت قد انتهت فى تقريرها إلى رفض هذا الاقتراح، غير أن المجلس قرر بعد نظره الموافقة على إعادة هذا الاقتراح إلى اللجنة لدراسته، بعد أن كانت قد رفضته فى ضوء التعديلات التى أبداها السيد العضو مقدم الاقتراح لإزالة شبهة عدم الدستورية.

وفى دور الانعقاد العادى الثانى، نظر المجلس (٧٧) اقتراحاً بمشروع قانون، وقد تنوعت المجالات التى تناولتها هذه الاقتراحات، واستأثر المجال القانونى والقضائى بالنصيب الأوفر؛ حيث قدم بشأنه ١٥ اقتراحاً، تلاه المجال الاجتماعى (١٣) اقتراحاً، ثم كل من المجالين السياسى والاقتصادى ١٢ اقتراحاً، ثم مجال النقابات والاتحادات المهنية(١٠) اقتراحات، تلاه مجال التعليم (٤) اقتراحات..... وكان أحد هذه الاقتراحات الأربعة بشأن تعديل المادة (٤٣) من قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات، بما يقضى بأن يقوم كل من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين أعضاء مجلس كل كلية أو معهد تابع للجامعة، باختيار ثلاثة من بين أساتذة الكلية أو المعهد لمنصب العميد، وذلك عن طريق الاقتراع السرى، وعلى أن يتم تعين الأقدم من بين الثلاثة الحاصلين على أكثر الأصوات.

وقد رفضت لجنة الاقتراحات والشكاوى هذا الاقتراح لعدة أسباب، أهمها: أن الاقتراح بمشروع القانون لم يحدد مدة للعميد المنتخب، الأمر الذى يتعارض مع القواعد العامة، كما أن منصب العميد هو منصب تنفيذى وإدارى طبقاً لنص المادتين (٤٤، ٤٥) من قانون تنظيم الجامعات، والتى تنص على توافر الكفاءة والخبرة لأداء هذا العمل، الأمر الذى يتعذر تحقيقه فى حالة الأخذ بالاقتراح المقدم!!

وفى دور الانعقاد العادى الثالث، وافق المجلس على نظر (٥٢) اقتراحاً بمشروع قانون فى موضوعات مختلفة ومتنوعة، ولم يشمل أياً منها أى اقتراح بشأن قضايا التعليم بصفة عامة، وقضايا التعليم العالى بصفة خاصة!!

وفى دور الانعقاد العادى الرابع، نظر المجلس (٧١) اقتراحاً بمشروع قانون فى مجالات متنوعة، وقد جاءت قضية التعليم فى المرتبة العاشرة، حيث شملت اقتراحين، أحدهما بشأن إنشاء صندوق لتمويل تنفيذ الأبحاث العلمية والاختراعات التى يتقدم بها العلماء والباحثون المصريون.

والآخر بشان تعديل بعض أحكام قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ بشأن جدول المرتبات والوظائف والبدلات لأعضاء هيئة التدريس والوظائف المعاونة بالجامعات، وكذلك بدل التمثيل والبدل الخاص لتواكب الظروف الاقتصادية الحالية، وقد رفض المجلس هذين الاقتراحين.

جدول رقم (٢)

عدد الاقتراحات بمشروعات القوانين

فى الأدوار الأربعة المنقضية بشأن قضايا التعليم العالى

(خلال الفصل التشريعى الثامن ٢٠٠٤)

الدور الأول		الدور الثانى		الدور الثالث		الدور الرابع	
عدد الاقتراحات	التعليم العالى	عدد الاقتراحات	التعليم العالى	عدد الاقتراحات	التعليم العالى	عدد الاقتراحات	التعليم العالى
٦٦	صفر	٧٨	١	٥٢	صفر	٧١	٢
		(لم يوافق عليه المجلس)				(لم يوافق عليهما المجلس)	

القرارات الجمهورية والاتفاقيات والمعاهدات:

تعتبر القرارات الجمهورية من أهم السلطات والصلاحيات التى يتمتع بها رئيس الجمهورية فى مباشرة أعماله، كما تعتبر المعاهدات والاتفاقيات الدولية من أهم الأعمال التى تمارسها الحكومة فى مباشرة عملها، ويجوز للمجلس أن يحيل القرارات بقوانين التى تصدر بالتطبيق لأحكام أى من المواد (٧٤)، (١٠٨)، (١٤٧) من الدستور إلى اللجان المختصة لإبداء رأيها فيها، ويكون لبحث هذه القرارات بقوانين الأولوية على أية أعمال أخرى لدى اللجنة، وفيما يتعلق بشأن المعاهدات والاتفاقيات الدولية، فقد تضمنت اللائحة الداخلية لمجلس الشعب النص على أن يبلغ رئيس مجلس الوزراء رئيس المجلس بالمعاهدات والاتفاقيات المبرمة، وفقاً لنص الفقرة الأولى من المادة (١٥١) من الدستور، ويخطر الرئيس المجلس بهذه المعاهدات والاتفاقيات والبيانات الخاصة بها فى أول جلسة.

وقد نظمت اللائحة الداخلية لمجلس الشعب الصادرة لسنة ١٩٧٩، كيفية مناقشة القرارات بقوانين والمعاهدات والاتفاقيات الدولية فى المواد من ١٧٣: ١٧٩، وقد ناقش مجلس الشعب فى دور الانعقاد العادى الأول قراراً واحداً بشأن إصدار التعريفة الجمركية،

كما ناقش المجلس قراراً جمهورياً واحداً أيضاً بشأن إصدار التعريفة الجمركية في دور الانعقاد العادى الثانى.

كما ناقش المجلس فى دور الانعقاد العادى الثالث قرارين جمهوريين، الأول بشأن تعديل التعريفة الجمركية، والآخر بمد حالة الطوارئ. وناقش فى دور الانعقاد العادى الرابع، قرارين جمهوريين بعيدين عن قضايا التعليم، ولم تتضمن أياً من القرارات الصادرة فى أدوار الانعقاد الأربعة قرارات جمهورية بشأن قضايا التعليم.

وقد مارس المجلس دوره فى نظر الاتفاقيات والمعاهدات، حيث ناقش خلال دور الانعقاد العادى الأول (٣٦) اتفاقية، شملت مجالات متعددة، ولم يكن من بينها أى اتفاقيات بشأن قضايا التعليم.

وفى دور الانعقاد العادى الثانى، ناقش المجلس (٥٣) اتفاقية، منها اتفاقيتان بشأن الثقافة والتعليم، ولقد كانت هذه الاتفاقيات محلاً لمناقشات واسعة حين نظرها المجلس.

وفى دور الانعقاد العادى الثالث، ناقش المجلس (٤٤) اتفاقية، منهم أربع اتفاقيات بشأن قضايا التعليم، وإحدى هذه الاتفاقيات الأربع تتعلق بالبرنامج التنفيذى لاتفاق التعاون العلمى والتكنولوجى بين جمهورية مصر العربية والجماهيرية العربية الليبية، وتشير الدراسة التحليلية التى أصدرتها الأمانة العامة لمجلس الشعب، أن عدد المشاركين فى هذه الاتفاقية ١٢عضواً، منهم (٩) أعضاء من الحزب الوطنى وعضو واحد من حزب التجمع وعضوان من المستقلين، وقد تولى الرد على استفسارات السادة الأعضاء الأستاذ الدكتور وزير التعليم العالى ووزير الدولة لشئون البحث العلمى (مرتين)، وهذا يدل على مدى اهتمام الأعضاء بقضايا التعليم العالى، حينما ترد إليه أى اتفاقيات.

وفى دور الانعقاد العادى الرابع، أقر المجلس (٦٢) اتفاقية، منها أربع اتفاقيات ثقافية وتعليمية؛ اتفاقيتان منهما بشأن التعاون العلمى والتكنولوجى بين مصر وكل من الجمهورية العربية السورية وجمهورية باكستان الإسلامية، واتفاقيتان بشأن الموافقة على تعديل اتفاقية إنشاء الأكاديمية العربية للنقل البحرى، والموقعة فى القاهرة بتاريخ ٢٠٠٠/٣/٢٣، والأخرى بشأن الموافقة على اتفاق المقر الموقع فى القاهرة بتاريخ ٢٠٠٣/٥/٢٧ بين جمهورية مصر العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، بشأن تقنين وضع معهد البحوث والدراسات العربية بمصر.

ولقد عنيت لجنة التعليم والبحث العلمى بدراسة هذه الاتفاقيات دراسة وافيـــة، اســتهدفت تمحيص شروطها وموضوعها، وعند عرض تقارير لجنة التعليم على المجلس حظيت هــذه الاتفاقيات بمناقشات موسعة فى ارتفاع عدد المشاركين فيها، وقــد رحــب المجلــس بهــذه الاتفاقيات لمواجهة تطوير العملية التعليمية، وتوفير برامج دراســية جديــدة فــى مجــالات متخصصة.

جدول رقم (٣)

قضايا التعليم خلال الأدوار الأربعة المنقضية

ومدى ما حظيت به سواء فى القرارات الجمهورية أو الاتفاقيات الدولية.

	الدور الأول		الدور الثانى		الدور الثالث		الدور الرابع	
	عدد	تعليم عال %	عدد	تعليم عال %	عدد	تعليم عال %	عدد	تعليم عال %
القرارات الجمهورية	١	صفر	١	صفر	٢	صفر	٢	صفر
الاتفاقيات الدولية	٣٦	صفر	٥٣	٢	٤٤	٤	٦٢	٤ ثقافية وتعليمية وتكنولوجية

المستوى الثالث: الأداء الرقابي:

أشرنا فيما سبق، إلى أن مجلس الشعب يمارس وظيفتى التشريع والرقابة علــى أعمــال الحكومة طبقاً لنص الدستور، وقد تبين لنا أن تطور دور الدولة قد أثر بشكل كبير على أغلب وظائف المجلس، فأضحى إسهامه فى المجال التشريعى ضئيلاً ومحدود النطاق على الأقل من الناحية الفعلية؛ حيث لم يتقدم أى عضو باقتراحات بمشروعات قوانين بشأن قضــايا التعلــيم العالى، سوى ثلاثة اقتراحات، لم يوافق المجلس على أى منهم (أنظر الجدول رقم (٢)).

لذا أصبحت مراقبة أعمال السلطة التنفيذية بوسائلها المتعددة، والمتدرجة، والمتمثلة فــى الأسئلة وطلبات الإحاطة والبيانات العاجلة وطلبات المناقشة العامة ولجان تقصــى الحقــائق والاستجوابات، هى الوظيفة الفاعلة للمجلس مقارنة بالدور التشريعي.

وقد نظمت اللائحة الداخلية لمجلس الشعب لسنة ١٩٧٩، وســائل وإجــراءات الرقابــة البرلمانية فى الباب السابع المواد من (١٨٠) إلى (٢٥٢)، **وســوف نتنــاول الأداء الرقــابى لأعضاء مجلس الشعب بشأن قضايا التعليم العالى:**

تنص المادة (١٨٠) من اللائحة الداخلية للمجلس على أن "لكل عضو أن يوجه إلى رئيس مجلس الوزراء، أو نوابه، أو الوزراء، أو نواب الوزراء، أو غيرهم من أعضاء الحكومة أسئلة فى شأن من الشئون التى تدخل فى اختصاصهم، وذلك للاستفهام عن أمر لا يعلمه العضو، أو للتحقق من حدوث واقعة وصل علمها إليه، أو للوقوف على ما تعتزمه الحكومة فى أمر من الأمور".

كما نظمت اللائحة الداخلية طلبات الإحاطة، باعتبار أن هذه الوسيلة قد استحدثتها لائحة مجلس الأمة الصادرة سنة ١٩٦٦، وتعاقبت اللوائح الداخلية فى النص على هذه الوسيلة بما فيهم لائحة ١٩٧٩، التى أجازت لكل عضو من أعضاء مجلس الشعب، أن يطلب إحاطة رئيس مجلس الوزراء أو غيره من أعضاء الحكومة علماً بأمر له أهمية عامة وعاجلة، ويكون داخلاً فى اختصاص من يوجه إليه.

كما أجازت اللائحة للعضو، أو لرئيس إحدى اللجان، أو لممثل إحدى الهيئات البرلمانية للأحزاب أن يطلب من رئيس المجلس الموافقة على الإدلاء ببيان عن موضوع غير وارد فى جدول الأعمال، إذا كان من الأمور الخطيرة ذات الأهمية العامة والعاجلة.

أما عن لجان تقصى الحقائق فقد نصت م (١٣١) من دستور ١٩٧١، على أن لمجلس الشعب أن يكون لجنة خاصة، أو يكلف لجنة من لجانه بفحص نشاط إحدى المصالح الإدارية، أو المؤسسات العامة، أو أى جهاز تنفيذى أو إدارى، أو أى مشروع من المشروعات العامة، وذلك من أجل تقصى الحقائق، وإبلاغ المجلس بحقيقة الأوضاع المالية أو الإدارية أو الاقتصادية، أو إجراء تحقيقات فى أى موضوع يتعلق بعمل من الأعمال السابقة...".

أما الاستجواب فهو من أهم مظاهر الرقابة البرلمانية على السلطة التنفيذية كما سبق أن ذكرنا.

وقد بلغ عدد الأسئلة التى أجيب عنها فى المجلس، خلال دور الانعقاد العادى الأول (٢١٧) سؤالاً، تناولت العديد من القضايا المهمة التى شغلت الرأى العام، وقد احتلت قضايا التعليم العالى المرتبة الرابعة ضمن القضايا المقدم بشأنها أسئلة؛ حيث نظر بشأنها سؤالان ركزا على ظاهرة الدروس الخصوصية بالجامعات المصرية، وقد وافق المجلس على إحالة موضوع السؤالين إلى لجنة التعليم والبحث العلمى لدراسته، وإعداد تقرير عنه يعرض على المجلس.

كما تمت مناقشة (٣٤٠) طلب إحاطة، احتلت فيه قضايا قطاع التعليم المرتبة الخامسة، حيث بلغ عدد طلبات الإحاطة التى نظرت بشأنها (٤٠) طلب إحاطة، ليس فيهم أى طلب عن التعليم العالى.

وفيما يتعلق بطلبات الإحاطة العاجلة، فقد قدم خلال هذا الدور (١٦٧) بياناً عاجلاً، نظر منهم المجلس ثلاثة بيانات، أحدها عن واقعة حجز جثة مريضة بمستشفى القصر العينى الجديد، والثانى رفع اسم طالبة من كشوف المتفوقين الذين صدر قرار من رئيس مجلس الوزراء بتعيينهم، وهى الكشوف المرسلة فى كلية الآداب ببنى سويف ووضع اسم طالب آخر مكانها، أما البيان الثالث فهو موجه إلى وزير التربية والتعليم.

أما الاستجوابات فقد شهد دور الانعقاد العادى الأول، مناقشة تسعة استجوابات لم يتضمن أى منها استجوابات بشأن قضايا التعليم عموماً.

وفى دور الانعقاد العادى الثانى، ناقش المجلس (٥٨) سؤالاً، ليس فيهم أى سؤال عن قضايا التعليم عموماً، كما ناقش (٣٢٢) طلب إحاطة منهم (١٨) طلباً عن قطاع التعليم، وليس فيهم أى طلب بشأن التعليم العالى. كما ناقش المجلس (٢١٣) بياناً عاجلاً، منهم (٧) بيانات عاجلة عن عدم السماح للطلبة المتغيبين فى المدارس بدخول امتحانات نهاية العام، وليس فيهم أى بيان بشأن التعليم العالى... كما واصل المجلس ممارسة حقه الرقابى فى مناقشة الاستجوابات، باعتبارها أهم آليات الرقابة على أعمال الحكومة؛ حيث بلغ عدد الاستجوابات التى نظرها المجلس (٩) استجوابات، تعلق أحدهم بالمخالفات القانونية والإدارية والمالية بالأزهر الشريف، وهو الاستجواب الذى أدرج بجدول الأعمال لمناقشته، إلا أنه أرجئ المناقشة فيه، وتم إحالة موضوع الاستجواب إلى لجنة مشتركة من لجنتى التعليم والشئون الدينية والاجتماعية، فضلاً عن مكتب لجنة الخطة والموازنة، لتعد تقريرها عن هذا الموضوع، ليعرض على المجلس لمناقشته فيما بعد.

وفى دور الانعقاد العادى الثالث، ناقش المجلس (٧٩) سؤالاً، و(٤٤٤) طلب إحاطة، و١٢ استجواباً منهم ستة أسئلة، و(٦٠) طلب إحاطة ناقشهم المجلس مرتبطين باستجواب بشأن قضية التعليم والتدريب وضعف مخرجات العملية التعليمية، مما أدى إلى ازدياد أعداد العاطلين، وكان هذا الاستجواب مقدما إلى السيد الأستاذ الدكتور رئيس مجلس الوزراء، وقد تولى الرد السيد الدكتور وزير التربية والتعليم، والسيد الدكتور وزير التعليم العالى، والسيد

وزير الدولة لشئون مجلسى الشعب والشورى، والسيد وزير الإعلام، وقد انتهى المجلس من إغلاق باب المناقشة والانتقال إلى جدول الأعمال. وتجدر الإشارة إلى أنه لم يناقش أى بيان عاجل بشان قضايا التعليم العالى خلال هذا الدور.

وفى دور الانعقاد العادى الرابع، فقد بلغ عدد الأسئلة التى أجيب عنها شفاهة فى المجلس (٤٥ سؤالاً)، أما بقية الأسئلة وعددها (١٤٠) سؤالاً، فقد أجيب عنها كتابة وفق ما تنص على اللائحة الداخلية للمجلس، وقد عكست هذه الأسئلة اهتمام السادة الأعضاء بطرح مشكلات دوائرهم ومحافظاتهم على الحكومة، والحصول على إجابات واضحة بشأنها.

وجدير بالذكر أن قضايا التعليم لم تحظ بأى اهتمام خلال هذا الدور، حيث لم يتم تقديم أى أسئلة بشأنها.

أما طلبات الإحاطة التى نظرها المجلس خلال هذا الدور فقد بلغت (١١٨٠) طلب إحاطة، منها (٤٩٠) طلب إحاطة أجيب عنها شفاهة، وقد احتلت قضايا التعليم المرتبة الثالثة من القضايا الخدمية حيث نظر المجلس بشأنها (١١) طلب إحاطة كلها موجه لوزير التعليم، ستة منها بشأن قرار وزير التعليم بنقل جميع مديرى المدارس الثانوية فى المحافظات، ووقف قيد طلاب الثانوية العامة، وتعلقت الطلبات الخمسة الأخرى بمشكلة عدم صرف الحوافز، والبدل النقدى للعاملين بوزارة التربية والتعليم فى بعض المحافظات.

وبذلك يتضح لنا جلياً، أنه لم يتم تقديم أى سؤال أو طلب إحاطة، خلال دور الانعقاد العادى الرابع، بشأن قضايا التعليم العالى.

كما نظر المجلس خلال هذا الدور (٤٠٨) من البيانات العاجلة التى أجيب عنها شفاهة، ولم يكن فيها أى بيان بشأن قضايا التعليم سواء قبل الجامعى أو الجامعى، إلا إذا استثنيا طلباً واحداً يندرج ضمن قطاع الصحة بشأن عدم استقبال مستشفى سوهاج الجامعى للحالات الطارئة فى بعض الأيام، وهو ما قام بنفيه وزير التعليم العالى، حيث أكد أن مستشفى سوهاج الجامعى يتبع كلية طب جنوب الوادى، ويعمل يومياً ويستقبل حالات الطوارئ فى أى وقت...

كما واصل المجلس ممارسة وظيفته الرقابية، حيث نظر وناقش (١٥) استجواباً ركزت كلها على قضايا غير مرتبطة من قريب أو بعيد بقضايا التعليم قبل الجامعى أو الجامعى.

جدول رقم (٤)

بيان بعدد الأسئلة وطلبات الإحاطة والبيانات العاجلة والاستجوابات التى تم مناقشتها خلال الأدوار الأربعة المنقضية فى قضايا التعليم العالى

دور الانعقاد	الدور الأول		الدور الثانى		الدور الثالث		الدور الرابع	
عدد الأسئلة	إجمالى	٢١٧	إجمالى	٥٨	إجمالى	٧٩	إجمالى	٤٥
	تعليم عال	٢	تعليم عال	صفر	تعليم عال	٦	تعليم عال	صفر
عدد طلبات الإحاطة	إجمالى	٣٤٠	إجمالى	٣٢٢	إجمالى	٤٤٤	إجمالى	١١٨٠
	تعليم عال	صفر	تعليم عال	صفر	تعليم عال	٦٠	تعليم عال	صفر
البيانات العاجلة	إجمالى	١٦٧	إجمالى	٢١٣	إجمالى	٧٣	إجمالى	٤٠٨
	تعليم عال	٢	تعليم عال	صفر	تعليم عال	صفر	تعليم عال	صفر
الاستجوابات	إجمالى	٩	إجمالى	٩	إجمالى	١٢	إجمالى	١٥
	تعليم عال	صفر	تعليم عال	صفر	تعليم عال	١	تعليم عال	صفر

جدول رقم (٥)

النسبة المئوية للرقابة البرلمانية خلال الأدوار الأربعة المنقضية بالنسبة للتعليم العالى

إجمالى الأسئلة	إجمالى طلبات الإحاطة	إجمالى البيانات العاجلة	إجمالى الاستجوابات
٣٩٩	٢٢٨٦	٨٦١	٤٥
تعليم عال ٨	تعليم عال ٦٠	تعليم عال ٢	تعلم عال ١
٢ %	٢,٦ %	٠,٢ %	٢ %

الخاتمة:

يتضح من خلال هذه الورقة، أن قضية التعليم العالى فى مجلس الشعب، كانــت محــل اهتمام مستويات البحث الثلاثة التى حددناها فى إطار هــذا البحــث آنفــاً. فبيانــات رئــيس الجمهورية أمام مجلس الشعب أبدت اهتمامها بقضية التعليم العالى فى إطار الآتى:

١. التأكيد على اتباع أساليب جديدة ومتطورة وتقنيات ومهــارات مبتكــرة، تضــاعف إنتاجية العامل، وتعزز قدرته على استغلال ثورة المعلومات.
٢. قضية التعليم العالى تعمل على تعظيم عناصر القوة فى المجتمع.
٣. إعداد التشريع اللازم لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعلــيم والتقــويم المستمر له، ضماناً لكفاءة أداء المؤسسات التعليمية فى المراحل المختلفة.

وعلى الرغم من أن قضية التعليم وتطويره احتلت فى بيانات رئيس الجمهوريــة أهميــة أولى، كإحدى أولويات الخطاب الوطنى فى المرحلة الراهنة، إلا أن ذلك لــم يــنعكس فــى بيانات رئيس مجلس الوزراء أمام مجلس الشعب، مما أدى إلى اتساع الفجــوة بــين بيانــات رئيس الجمهورية وبيانات رئيس مجلس الوزراء، عند الحديث فى قضايا التعليم.

كما أن بيانات رئيس الجمهورية قد حددت فى بعض الأحيان تكليفات معينة للحكومة فى تطوير قضايا التعليم، إلا أن الحكومة لم تقم بتنفيذ تلك التكليفات، مما أدى إلى عدم التناســق فى السياسات العامة للدولة. وقد يكون واحداً من أسباب ذلك هو عدم التناسق فى السياســات العامة للدولة.

وقد يكون واحداً من أسباب ذلك، هو عدم إبداء أعضاء مجلس الشعب الاهتمام الكــافى بقضية التعليم العالى فى مناقشاتهم البرلمانية؛ سواء فيما يتعلق بمناقشة بيــان الحكومــة، أو مشروعات الخطة والموازنة. كما أن مجلس الشعب لم يناقش مشروعات قوانين متصلة بهذه القضايا خلال الفصل التشريعي الثامن باستثناء قانون مكتبة الإســكندرية، وإنشــاء أكاديميــة للشرطة إذا تم اعتبارهما من جهود التشريع فى إطار البحث العلمى. كما أن أعضاء مجلــس الشعب لم يتقدموا سوى بأربعة اقتراحات بمشروعات قوانين فى مجال التعلــيم، مــن بينهــا اقتراحان بخصوص تنظيم الجامعات، واقتراح آخر بشــان جــدول المرتبــات والوظــائف والبدلات لأعضاء هيئة التدريس، واقتراح ثالث بإنشاء صندوق لتمويل تنفيذ الأبحاث العلميــة والاختراعات.

كذلك فإنه بالنظر إلى ما تضمنته قضايا التعليم من اهتمام فى الأدوار الأربعة المنقضية فى القرارات الجمهورية أو الاتفاقيات الدولية، يلاحظ أنها سجلت مرتبة متدنية للغاية.

أما تقارير اللجنة الخاصة للرد على بيان الحكومة فيلاحظ أنها تضمنت المطالب الآتية:

١. أهمية مراجعة المناهج الجامعية للربط بينها وبين احتياجات سوق العمل ومتطلبات العصر.
٢. أهمية تطوير أسلوب التدريس فى الجامعات، ليعتمد على الحوار والنقاش والبحث.
٣. التحذير من نقص الأبنية الجامعية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب بصورة لائقة.
٤. تقييم علمى وواقعى لتجربة التعليم المفتوح الذى تحول إلى صورة مكررة من التعليم الجامعى العادى بمشكلاته.
٥. وضع الضوابط اللازمة لتجربة الجامعات الخاصة.
٦. أهمية تنمية العمل بروح الفريق وربط الحوافز والمكافآت بنتائج البحوث وتطبيقاتها فى مجالات العمل والإنتاج.
٧. إعادة هيكلة مؤسسات البحث العلمى والاستفادة من العلماء المغتربين.

أما فى شأن الأداء الرقابى، فقد احتلت قضية التعليم العالى المرتبة الرابعة ضمن القضايا المقدم بشأنها أسئلة. والمرتبة الخامسة فى مناقشات طلب الإحاطة فى دور الانعقاد العادى الأول، فى حين لم تكن هناك أى استجوابات بشأن قضايا التعليم عموماً. وفى دور الانعقاد العادى الثانى خلت الأسئلة من قضايا التعليم عموماً، وقدم الأعضاء ١٨ طلب إحاطة فقط عن التعليم، لم يكن من بينهم أى طلب بشأن التعليم العالى، وفى ذات الإطار فإن البيانات العاجلة لم يكن من بينها أى بيان عن سياسات التعليم العالى.

وينطبق ذلك أيضاً على البيانات العاجلة، ويمكن اعتبار ذات النتيجة متعلقة أيضاً بالاستجوابات.

وسجل دور الانعقاد العادى الثالث تقدماً طفيفاً، حيث ناقش ستة أسئلة، و٦٠ طلب إحاطة مرتبطين باستجواب بشأن قضية التعليم والتدريب وضعف مخرجات العملية التعليمية مما أدى إلى ازدياد أعداد العاطلين. وتلاشى هذا التقدم الطفيف فى دور الانعقاد العادى

الرابع، حيث أن قضايا التعليم عموماً لم تحظ بأى اهتمام من حيث تقديم الأسئلة بشأنها، كما لم يتم تقديم أى طلب إحاطة بشأن قضايا التعليم العالى. وذات الحال ينطبق على الاستجواب.

ويلاحظ مما تقدم بصفة عامة:

١. ضعف الاهتمام بقضية التعليم العالى فى مجلس الشعب، حيث أن هذه القضية لم تنل الاهتمام الكافى فى ظل مخرجات أعمال مجلس الشعب.

٢. وعلى نفس المنوال، فإن الحكومة لم تبد اهتماماً كافياً بقضايا التعليم العالى فى مجلس الشعب، وبخاصة عند طرح بيان الحكومة، أو فى مناقشات الخطة والموازنة.

٣. والمدهش أن النتيجتين السابقتين، تناقضان اهتمام رئيس الجمهورية فى بياناته التى يلقيها أمام مجلس الشعب، من حيث اهتمامه بقضية التعليم عموماً، وقضية التعليم العالى بوجه خاص.

٤. قد يكون أحد أسباب عدم اهتمام أعضاء مجلس الشعب بقضية التعليم العالى، هو استغراق الأعضاء فى الطلبات الخدمية لأهالي الدائرة، وتركيز مناقشاتهم على القضايا الملحة المرتبطة بأهالى الدائرة أو الشعب بصفة عامة، فى حين أن النظر إلى قضايا التعليم العالى لم تحتل مرتبة القضايا الملحة فى مجلس الشعب، وعزز هذا الاتجاه ضعف الاهتمام الحكومى بقضية التعليم العالى بصفة عامة.

هوامش الدراسة

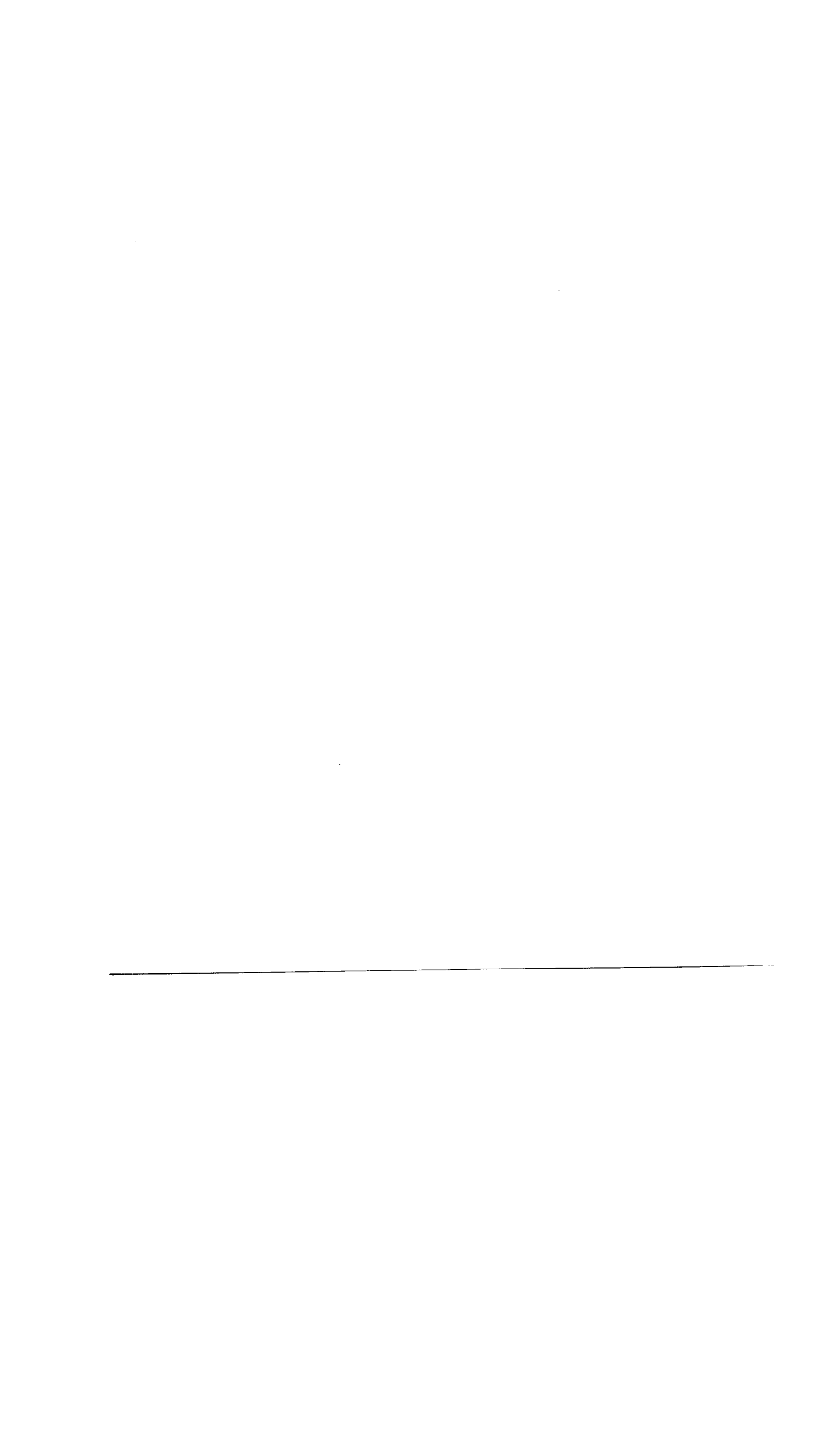
(١) التقرير التحليلى لأداء مجلس الشعب، الجزء الأول: مؤشرات عامة، الفصل التشـــريعى الثامن، دور الانعقاد الأول.

(٢) التقرير التحليلى لأداء مجلس الشعب، الجزء الأول: مؤشرات عامة، الفصل التشـــريعى الثامن، دور الانعقاد الثانى.

(٣) التقرير التحليلى لأداء مجلس الشعب، الجزء الأول: مؤشرات عامة، الفصل التشـــريعى الثامن، دور الانعقاد الثالث.

(٤) التقرير التحليلى لأداء مجلس الشعب، الجزء الأول: مؤشرات عامة، الفصل التشـــريعى الثامن، دور الانعقاد الرابع.

(٥) مضابط وتقارير مجلس الشعب بالدور الانعقاد الأول والثانى والثالث والرابـــع، الفصـــل التشريعى الثامن.



١٠. دور أندية أعضاء هيئة التدريس في صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالى: نظرات في الواقع وطموحات للمستقبل

د. عمرو درّاج

مقدمة:

من المسلم به أن منظومة التعليم العالي هي قاطرة التنمية في أي مجتمع متحضر، وذلك من خلال عدد من الخصائص التي ينبغي أن تتوافر لهذه المنظومة، لكي تقوم بالدور المأمول منها. إلا أن واقع مؤسسات التعليم العالي في مصر، وبخاصة في الآونة الأخيرة، لا يرقى لمستوى تحقيق الطموحات المطلوبة في هذه المرحلة الدقيقة من تاريخ الأمة، وذلك طبقاً لتقييم كافة الجهات المعنية بالعملية التعليمية، الرسمية منها والأهلية، وعلى جميع المستويات، ويرجع ذلك إلى عدد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، تضافرت جميعها للمساهمة في الحالة التي وصلت إليها منظومة التعليم العالي في مصر.

وتقتضي هذه الحالة بناء وتفعيل استراتيجية شاملة للإصلاح في جميع المجالات، تكون إحدى حلقاته منظومة التعليم العالي، حيث أن المشكلات التي تعاني منها هذه المنظومة لا يمكن حلها بطريقة جذرية، إلا من خلال بيئة مجتمعية يمكن أن توفر المجال الحيوي للاقتراب من المشكلات المزمنة التي تعانيها، والتي يلمسها الجميع، حكاماً ومحكومين، وتهدد بالانهيار الكامل للمنظومة ما لم يبدأ العمل الجدي في الإصلاح الشامل، لكي يستعيد التعليم العالي في مصر دوره الحيوي المطلوب لتحقيق النهضة المنشودة.

ومن البديهي، أن عمليات الإصلاح المطلوبة يجب أن تتبلور نتيجة لتفاعل كافة قوى المجتمع، سواءً على المستوى الحكومي أو الأهلي، بحيث يتحقق توافق عام حول أهم الأسس والمبادئ والسياسات، التي تحتاجها عملية تطوير منظومة التعليم العالي، ومن ثم يشارك الجميع -كل من موقعه- بأداء الدور المنوط به، في سلسلة من العمليات الإصلاحية المتناغمة والمتوافقة، حيث أن طبيعة العصر الذي نعيشه، ألقت على عاتق مؤسسات المجتمع المدني والأهلي مسئوليات كبيرة في تحقيق التنمية المطلوبة للمجتمع بكافة جوانبها؛ الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولم يعد ممكناً انتظار المؤسسات الرسمية لكي تقوم بمفردها بكل الأدوار المطلوبة.

وبطبيعة الحال، فإن الأستاذ الجامعي هو محور الارتكاز الذي يمكن أن تتم مـن خلالـه عملية إصلاح التعليم العالي، وبدون المشاركة الفاعلة من الأساتذة، وبشكل منهجي ومـنظم، فلن يمكن لأية توجهات سياسية فوقية للإصلاح أن تؤتي ثمارها. وعلى ذلك الأسـاس، فإنـه من الطبيعي أن تقوم أندية أعضاء هيئات التدريس بدور رئيسي وفاعل في عملية الإصـلاح، وتفعيل استراتيجية التطوير، وذلك انطلاقاً من حجم ونوعية العضوية فى هـذه المؤسسـات والتى تعد إحدى أهم مؤسسات المجتمع المدني المستقل، والتي تضم فـي عضـويتها كافـة أساتذة الجامعات المصرية، ومعاونيهم؛ من المعيدين والمدرسين المساعدين، وتتشكل مجالس إداراتها بالانتخاب الحر المباشر. ويمكن أن يكتمل هذا الدور بالتعاون الوثيـق بـين الأنديـة والإدارات الجامعية، لتحقيق أهداف تصب جميعها في مصلحة انتظام منظومة التعليم العالي، وتطويرها الذاتي المستمر.

وتعرض هذه الورقة نبذة سريعة عن التطور التاريخي لأندية أعضاء هيئـة التـدريس، والأدوار التي تقوم بها، وذلك حتى يمكن فهم الآليات التي يمكن من خلالها أن تحدث تـأثيراً إيجابياً في القضايا العامة، وعلى رأسها قضية التعليم العالي والبحث العلمـي، وتسـتعرض الورقة بعض أعمال نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة خـلال المرحلـة الحاليـة، كنموذج لأهم وأكبر أندية أعضاء هيئة التدريس فى مصر. والجدير بالذكر، أن نادي جامعـة القاهرة نجح في المحافظة على تشكيل مجلس إدارته بالانتخـاب، فـي الـدورات المتتاليـة بانتظام، ودون أي تأجيل، أو اضطراب، أو لجوء إلى فرض مجالس غيـر منتخبـة، بأيـة طريقة من الطرق.

وتتطرق هذه الورقة إلى الدور الذي قامت به أندية أعضاء هيئة التدريس، فيمـا يتعلـق بقضايا التعليم في المرحلة الماضية، ومنها قضايا التعليم قبل الجامعين والأسـتاذ الجـامعي، والمناهج والمتابعة، والتقويم، وصياغة السياسات التعليمية، ثم تسـتعرض الـدور المنتظـر للأندية في المرحلة المقبلة، فيما يتعلق بقضايا إصلاح وتطوير منظومة التعليم العالي، وتقـدم الورقة ما يقوم به نادي جامعة القاهرة في الوقت الحالي كنموذج، ثم تختتم الورقـة بعـرض لرؤية أولية حول أهم قضايا التعليم العالي في مصر، وذلك من خلال استعراض نتائج بعض الأنشطة التي نظمها، أو شارك فيها، نادي جامعة القاهرة، في الفترة القصيرة التـي سـبقت إعداد هذه الورقة.

أولاً – التطور التاريخي والدور العام لأندية أعضاء هيئات التدريس:

من المهم لكي يمكن تفهم كيفية أداء أندية أعضاء هيئات التدريس لـدورها فـي مجـال التعليم العالي، أن يحاط القارئ علماً بنبذة تاريخية عن كيفية تطور دور هذه الأنديـة بشـكل عام، بدءاً من نشأتها ووصولاً إلى المرحلة الراهنة، والتي يتضح مـن خلالهـا طبيعـة دور الأندية، وآليات تأثيرها في القضايا العامة.

ونظراً لعدم توافر بيانات ومعلومات كافية لدى الكاتب عن الأندية الأخرى، فإنه سيكتفي هنا بعرض لتطور نادي جامعة القاهرة، أعرق الأندية الموجـودة حاليـاً، كنمـوذج لعمليـة التطور، وذلك من واقع العديد مـن الأوراق ومحاضـر الاجتماعـات المتـوافرة بالنـادي، بالإضافة إلى المعلومات المتراكمة لدى أعضاء مجالس الإدارة الحـاليين والسـابقين الـذين رجع إليهم الكاتب لاستقاء تلك المعلومات.

لقد كان أول مقر لنادي جامعة القاهرة في أحد الطوابق السكنية فى أحد أحيـاء القـاهرة (بمنطقة وسط البلد)، وفي عام ١٩٦٤ حين صدر القـانون رقـم ٣٢ الخـاص بالجمعيـات الأهلية، تم إشهار النادي كجمعية أهلية تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية، يديره مجلس إدارة، وله ميزانية لأداء أنشطته المختلفة، وفي ذلك الوقت تم شراء المقر الكائن بشـارع هـارون بمنطقة الدقي، والذي انحصر دوره في الستينيات والسبعينيات كمكان لتناول الغداء، أو تنظيم رحلات سياحية، أو حجز تذاكر للمسارح.. إلخ، ولم يكن للنادي أي دور مهني أو سياسي أو اجتماعي.

وفي أواخر السبعينيات بدأ يتبلور دور مهم لإدارة الجامعة في تسـيير شـئون النـادي، حيث تم اختيار الأستاذ الدكتور فوزي حسين، عميد كلية العلوم في تلك الفترة، رئيساً لمجلس إدارة النادي لفترة استمرت حتى عام ١٩٨٤. وبالرجوع إلى بعـض محاضـر اجتماعـات مجالس الإدارة في هذه الفترة، ظهر التركيز على اهتمامات بسيطة (على سبيل المثـال كمـا نصت بعض جداول أعمال الاجتماعات: مطالبة عضو بدفع بـاقي حسـاب المشـروبات – إصلاح المراجيح والزحليقة بالنادي – شراء عدد من الشباشب لدورة المياه.. إلخ)[1]، وذلـك على الرغم من أن المجلس كان يضم عدداً من كبار الأساتذة –أ.د. حسن حمدي، أ.د. إهـاب إسماعيل، أ.د. مأمون سلامة.. الخ– ومع ذلك كان الفهم السائد لدور النادي في تلك الحقبـة، ينحصر في تقديم الخدمات البسيطة لأعضائه.

وفي عام ١٩٨٤ حدث تطور مهم في أعقاب انتخابات فاصلة، نجح من خلالها مجموعة من الأعضاء، من ذوي الرؤية السياسية والتوجه القومي، مثل أ.د. حسن نافعة، وأ.د. محمد أبو مندور، ولقد كشفت بعض الأوراق الانتخابية عن معلومات حول مذكرات صادرة عن إدارة الجامعة، تحث عمداء الكليات على تعيين مرشحين تدعمهم الجامعة، وهو ما دفع الأساتذة إلى انتخاب الفريق المنافس للفريق المدعوم من إدارة الجامعة، وقد كانت هذه الانتخابات أول انتخابات تنافسية تجرى بالنادي.

وقد كانت الانتخابات تعقد سنوياً، لتجديد عضوية ثلث أعضاء مجلس إدارة النادى، وفي عام ١٩٨٦ حدث تطور مهم آخر، حيث جرت الانتخابات بين مرشحين من اتجاهات سياسية مختلفة (قومية – يسارية – إسلامية)، ولقد شارك فيها أكثر من ١٥٠٠ عضو من أعضاء هيئة التدريس، ونجح عدد من الأعضاء يمثلون كافة التوجهات بنسب مختلفة، ومنذ ذلك التاريخ تجرى الانتخابات بانتظام للتجديد الدوري لمجلس الإدارة، سواء بنسبة معينة، أو بانتخاب مجلس جديد –بالكامل– بعد تغير اللوائح، تبعاً لتغير قانون الجمعيات الأهلية.

ونظراً للحيوية التي تمخضت عن العملية الانتخابية الحرة، والتي أدت إلى وصول العديد من أعضاء هيئة التدريس الناشطين سياسياً ومهنياً إلى مجالس الإدارات المتتالية، فقد أخذ النادي يضطلع بالعديد من المهام، التي تركزت في البداية على تقديم الخدمات المتميزة لأعضاء هيئة التدريس، مثل الإسكان والعلاج وحجز السلع المعمرة، بل وتوزيع السلع التموينية "النادرة" في فترة الثمانينيات، حيث كان هذا الأمر يمثل دعماً أساسياً لعضو هيئة التدريس في ذلك الوقت، وتوسعت بعد ذلك الأنشطة إلى تنظيم الندوات والمحاضرات العامة، والتي تتعرض لكافة الموضوعات السياسية والاقتصادية والمهنية)، والمطالبة بحقوق أعضاء هيئة التدريس في زيادة المرتبات والحوافز وغير ذلك من الحقوق، كما تم عقد الكثير من المؤتمرات، سواء حول التعليم، أو حول قضايا قومية أخرى، مثل مستقبل العمل السياسي في مصر، حيث عقدت –بدء من عام ١٩٨٨– عدة ندوات، حضرها رؤساء جميع الأحزاب القائمة في ذلك الوقت لمناقشة هذا الموضوع.

وتجدر الإشارة إلى أن تقديم الخدمات الأساسية للأعضاء، لا يمكن النظر إليه كجانب بسيط أو هامشي، حيث أن تقديم هذه الخدمات بفاعلية ونزاهة يعتبر عاملاً مؤثراً يحدد مدى ارتباط الأعضاء بناديهم والتفافهم حوله، مما يقوي من دور النادي في الدفاع عن مصالح

أعضائه، فضلاً عن تقوية تأثيره في السياسات العامة على النحو المنشــود مــن مثــل هــذه المؤسسات الأهلية، وذلك بالإضافة إلى أن تقديم مثل هذه الخدمات يعتبر مقصوداً فــي حــد ذاته، لسد ثغرات وتلبية حاجات لا توفرها جهات أخرى للأساتذة.

وقد حدث تطور آخر، أدى إلى ظهور آلية مهمة في عمل الأندية، وهي المؤتمر العــام للنوادي، الذي بدأ بدعوة من نادي جامعة المنصورة في عام ١٩٨٦، بــالتزامن مــع أجــواء سياسية مشحونة، أعقبت خطف سلاح الجو الأمريكي للطائرة المصرية التي حملــت بعــض الفلسطينيين؛ ممن اتهموا بالمشاركة في اختطاف السفينة "أكيلي لاورو"، وتم في هذا المــؤتمر إجراء محاكمة رمزية للرئيس الأمريكي السابق رونالد ريجان، ومنذ ذلك الوقت عقــد عــدد من مؤتمرات النوادي، تجاوزت الأربعين مؤتمراً في غضون عدد قليل من السنوات، وكــان لها دور مهني وسياسي بارز، وانبثق منها العديد من التوصيات، وآليات العمل، التي كان لها أثر كبير في حصول أعضاء هيئة التدريس على بعض حقوقهم، كما تم دق "ناقوس الخطــر" المترتب على القعود عن إصلاح التعليم بصورة عامة، والجامعي بصورة خاصة.

وبالإضافة إلى قضايا التعليم الجامعي تبنت النوادي في تلــك الفتــرة بعــض القضــايا الاجتماعية والسياسية والقومية ومنها:

- الحريات وما تتضمنه من نزاهة الانتخابات، وإلغاء حالة الطوارئ، والــدعوة إلــى حرية الصحافة، وحرية إنشاء الأحزاب.
- ظاهرة العنف السياسي، وأسبابها، وعلاجها.
- القضية الفلسطينية.
- القضايا الإقليمية والدولية الساخنة ذات البعد القومي أو الإســلامي، مثــل قضــايا البوسنة، وحرب اليمن، والتدخل الخارجي في الصومال.. إلخ.

وكان من أهم "أعلام" هذه المرحلة الذين كان لهم دور بارز في تفعيل مؤتمر النــوادي، أ.د. بدر الدين غازي رئيس نادي جامعة القاهرة، أ.د. محمد حبيب رئــيس نــادي جامعــة أسيوط، أ.د. الشافعي بشير رئيس نادي جامعة المنصورة، وأ.د. سعيد سلامة رئــيس نــادي جامعة قناة السويس وغيرهم.

ولقد كان من أهم الجهود التي بذلت من قبل النوادي في فترة الثمانينيات، اتخاذ موقــف شديد ضد التطبيع، ومقاومة الاختراق الصهيوني للعملية التعليمية، والحرص علــى ألا يقــوم

أي حزب أو جامعة أو نقابة بأنشطة تطبيعية، وقد حدثت نتيجة لـذلك مواقـف ومواجهـات شديدة، حيث تمت إحالة أ.د. سعيد سلامة رئيس نادي جامعة قناة السـويس إلـى التحقيـق القانونى، بسبب موقفه من الاختراق الصهيوني لكلية طب قناة السويس، وتم إغلاق النادي ثم فصل الدكتور سعيد سلامة من الجامعة، ونتيجة لذلك تم تشكيل مكتب دائم لنـوادي أعضـاء هيئة التدريس، حيث تكفل بمتابعة قضية الدكتور سعيد سلامة حتى عودته إلى الجامعة.

وقد تميزت فترة أواخر عقد الثمانينيات بالتوتر فيما يتعلـق بـالنوادي، إذ عقـد وزيـر الداخلية في ذلك الوقت اللواء زكي بدر لقاءً مع نواب رؤساء الجامعـات لشـئون الطـلاب، ونشر هذا الموضوع في الصحف الرسمية، فاجتمع مجلـس إدارة نـادي جامعـة القـاهرة، برئاسة أ.د. يوسف عبد الرحمن آنذاك، بصفة طارئة رافضاً لهذا الأمر، على أساس أنه ليس من اختصاصات وزير الداخلية أن يجمع نواب رؤساء الجامعات، وإنما هـو شـأن خـاص بوزارة التعليم العالي، وقد صار جدل كبير حول هذا الموضوع في ذلك الوقت.

وعلى أثر ذلك احتدم الأمر بين نادي جامعة القاهرة ووزير الداخلية فـي عـام ١٩٨٧، حول عدد من القضايا المثيرة للجدل، ومنها حرس الجامعة وضرورة تبعيته لرئيس الجامعة، مع ارتدائه الزي المدني، وعدم تدخل الشرطة في شئون الجامعة، بالإضافة إلـى انتخابـات اتحادات الطلاب وضرورة تمتعها بالنزاهة، وقد حدث الصدام بقوة في عـام ١٩٨٧، أثنـاء لقاء موسع بجامعة القاهرة حضره رئيس مجلس الوزراء ووزير التعلـيم العـالي ورؤسـاء الجامعات ورؤساء النوادي، ولقد حضر هذا اللقاء وزير الداخلية بصورة مفاجئة، وألقى كلمة تهكم فيها على أساتذة الجامعات، مما دفع رئيس نادي جامعة القـاهرة إلـى الصـعود إلـى المنصة رافضا هذا الكلمة، ومصادرا إياها. وكانت "الضريبة الطبيعية" التـي دفعهـا نـادي جامعة القاهرة، أن قامت وزارة الداخلية في ذلك الوقت بمصادرة الأرض المخصصة للنادي بالمنيل، قبل بضعة أيام من وضع رئيس مجلس الوزراء لحجر الأسـاس بهـا، ممـا أثـار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وعقدت عدة مؤتمرات نتيجة لذلك، شارك فيها المئـات مـن أساتذة جامعة القاهرة والجامعات الأخرى، وتم اللجوء إلى القضاء الذي حكم بأحقية النـادي في الأرض بعد ثلاثة عشر عاماً من نظر القضية، وقد أعقب ذلك الحكم موقف إيجابى مـن وزارة الداخلية التي التزمت بتنفيذه.

وخلال فترة التسعينيات، هبت "عاصفة" أطاحت بالقدر اليسير الذي كـان متاحـاً مـن

المناخ الديمقراطي لنوادي هيئات التدريس بالجامعات، استبدلت على إثرها بمعظم المجالس المنتخبة عدد من المجالس المعينة، وتم تجميد البعض الآخر دون انتخابات، وعلى أثر ذلك توقفت آلية مؤتمر النوادي، ومع ذلك استمر نادي جامعة القاهرة في أداء دوره، والاحتفاظ بمستوى جيد ومتوازن من الأداء الفعال، وكان للتنسيق مع إدارات ورؤساء الجامعات، وكذلك مع وزراء التعليم العالي المتعاقبين، دور كبير في فاعلية الأنشطة، ولقد كان لذلك أثره فى استمرار آلية إجراء الانتخابات بانتظام حتى الآن، بنزاهة ومصداقية؛ حيث تجرى الانتخابات من خلال صناديق زجاجية، وإجراءات شفافة ونزيهة. وتميزت مجالس الإدارة المتعاقبة، وبخاصة في الفترة منذ منتصف التسعينيات حتى الآن، بأنها اشتملت على أعضاء من ذوي التوجهات الأيديولوجية المختلفة أو من المستقلين، مع حدوث تجديد مستمر في الأعضاء، مما أدى إلى تنوع الأفكار وبرامج العمل والتوسع في أعمال النادي وأنشطته المختلفة.

وقد تبلور عمل النادي منذ التسعينيات، وحتى الآن، من خلال عدد من لجان النشاط، ومنها اللجنة الثقافية، ولجنة الشئون العامة والإعلام، ولجنة الشباب، واللجنة الصحية، ولجان المصايف والرحلات.. إلخ، وقد اضطلعت لجنة الشباب –بالذات– بنشاط كبير في عقد التسعينيات، من خلال ما تعقده من ندوات، إذ تعقد ندوة أسبوعية (ندوة الاثنين)، والتى توفر لأساتذة جامعة القاهرة قناة شرعية لعرض ومناقشة خبراتهم ووجهات نظرهم، وكذلك أبحاثهم ودراساتهم ذات الأبعاد التطبيقية والاجتماعية، وكان من أمثلة الموضوعات التي تم تناولها أضرار المخدرات على الشباب، النظام الضريبي في الدولة من منظور تشريعي إسلامي، النفوذ الصهيوني في أفريقيا، مشكلات المياه وعلاقات مصر مع دول حوض النيل، الانضباط الأخلاقي داخل الحرم الجامعي، الغزو العراقي للكويت، الأضرار الصحية لزيت الشلجم، وغيرها من الموضوعات المهمة، والتي تم تناولها بشكل ثري وعميق.

وقد اعتمد نادي جامعة القاهرة منذ بدء الألفية الجديدة مبدأ التخطيط الاستراتيجي، حتى تستمر منجزات النادي، بصرف النظر عن الأشخاص الذين يشغلون مواقع عضوية مجلس الإدارة، حيث تمت صياغة رسالة وأهداف بعيدة المدى، يتفرع منها أهداف متوسطة المدى، ثم أهداف وخطط سنوية، مع وضع خطط أخرى لتطوير مؤسسة النادي، بحيث تتحول من مؤسسة خدمية فقط، إلى مؤسسة أهلية شاملة تدخل فى اهتماماتها الأبعاد الثقافية والاجتماعية

والاقتصادية والسياسية، مضافاً إليها الأنشطة الخدمية، سواءً على مستوى الجامعات، أو على مستوى القضايا الوطنية والقومية بصفة عامة.

وبالإضافة إلى استمرار اهتمام النادى بالأنشطة التقليدية، فقد تم إنشاء منتدى لأعضاء هيئة التدريس، عن طريق لجنة الشئون العامة والثقافة والإعلام بالنادي، تحت اسم "جامعيون من أجل الإصلاح"[٢]، ويعكف هذا المنتدى على مناقشة كافة قضايا الإصلاح المجتمعية، وذلك وفقاً لأولويات وخطط محددة، انطلاقاً من أن النادي -أو أى ناد آخر من أندية أعضاء هيئة التدريس- يحتوى على إمكانات هائلة يمكن أن تجعله في طليعة مؤسسات المجتمع المدني الفاعلة في المجتمع، ومن أهم هذه الإمكانيات:

- ارتفاع عدد أعضاء الجمعية مقارنة بمعظم الجمعيات الأهلية الأخرى.
- تميز المستوى الفكري والقدرات العلمية والعملية للأعضاء.
- تنوع التخصصات الأكاديمية المختلفة.
- الاهتمامات الواسعة بالشئون العامة، من خلال تنوع الاتجاهات الثقافية والسياسية والفكرية.
- المدى الواسع للفئات العمرية (بدءاً من المعيدين إلى الأساتذة غير المتفرغين)، مما يعني الجمع بين الخبرة العريضة، والحيوية المتدفقة.
- تواجد شبكات اتصالات واسعة للأعضاء، تصل إلى جميع قطاعات المجتمع؛ رسمياً وشعبياً.
- القدرة على التأثير النوعى فى المجتمع، من خلال التعامل المباشر مع أعداد هائلة من الشباب (طلاب الجامعة).

وبالإضافة إلى الندوات والمحاضرات العامة، وحلقات النقاش التي ينظمها المنتدى حالياً حول القضايا القومية المختلفة، مثل القضية الفلسطينية وقضية العراق والسودان وغير ذلك، والتي تمخضت عن صدور عدد من الكتب والكتيبات حول هذه القضايا، ومنها ما تم بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية في أعقاب الغزو الأمريكي للعراق[٣]، بدأ المنتدى في مناقشة قضايا الإصلاح، ابتداءً من مناقشة التهديدات التي تواجه الأمن القومي المصري[٤]، مما يفرض الإسراع بعمليات الإصلاح الشامل لتحقيق المنعة والتماسك أمام هذه التهديدات، إلى مناقشة قضايا الإصلاح الجزئية،

وفي مقدمتها قضية الإصلاح السياسي[٥]، التي اتفق على أنها تأتي فى مقدمة الأولويات فـــي العملية الإصلاحية.

وتجدر الإشارة إلى أهمية عمل نوادي أعضاء هيئة التدريس في القضايا التـــي تخـــص المجتمع، وإن كانت خارج إطار الشئون الجامعية والتعليمية، إلا أنه من الواجب على أســـاتذة الجامعات، أن يكونوا في مقدمة من يطرح الرؤى العامة للارتقاء بالمجتمع فـــي المجـــالات المختلفة، بحكم تخصصاتهم وثقافتهم ومنهجهم العلمي في التفكير والبحث. ذلك لأن التـــداخل مع المجتمع، ومشاركته فى قضاياه، وإبراز دور الأستاذ الجامعي والنـــوادي فـــي التصـــدي للشئون العامة، يقوي –في نفس الوقت– من مركز تلك النوادي داخـــل مؤسســـات المجتمـــع ومؤسسات الدولة، بما يعظم من تأثيرها، ويجعل ما تطرحه من رؤى محل اعتبار، وكـــذلك ما تقدمه من مطالب.

وقد بدأ نادي جامعة القاهرة مع بداية عام ٢٠٠٤ في التركيز على قضايا التعليم العـــالي والبحث العلمي، على النحو الذي سيأتي تفصيله لاحقاً، كأولوية أولى –في مناقشـــة قضـــايا الإصلاح– لا ينبغي أن تسبقها قضية أخرى فى المنتديات الإصلاحية لأندية أعضاء هيئـــات التدريس، وقد ساعد ذلك على إحياء عمليات التنسيق مـــع النـــوادي الأخـــرى، إلا أن ذلـــك التنسيق لم يبلغ بعد الدرجة التي كان عليها عندما عقـــدت مـــؤتمرات النـــوادي فـــي فتـــرة الثمانينات.

ثانياً – دور الأندية في قضايا التعليم في المرحلة الماضية:

بدأت المساهمة الجدية للأندية في قضايا التعليم عام ١٩٨٨ بالاشـــتراك فـــي المـــؤتمر القومي للتعليم، الذي دعا إليه الدكتور أحمد فتحي سرور وزير التعلـــيم فـــي ذلـــك الوقـــت، وحضره الرئيس مبارك، حيث دعيت النوادي للمشاركة في المؤتمر، وشاركت بفاعليـــة فـــي اللجان المنبثقة عن المؤتمر، لمناقشة عدة قضايا، ومن أهمها ترقيات أعضاء هيئة التـــدريس، والمناهج، والمرتبات.

وفي هذه الفترة أيضاً، قام نادي جامعة القاهرة بعقد عدد من اللقاءات مـــع المســـئولين، مثل رئيس مجلس الوزراء، ووزير التعليم، بدعوتهم إلى النادي ومناقشـــة مطالـــب أعضـــاء هيئة التدريس واقتراحاتهم، كما شاركت الأندية بفاعلية في بحث عدد مـــن القضـــايا المهمـــة المتعلقة بالتعليم، وذلك خلال الفترة من ١٩٨٦ حتى ٢٠٠٣، والتي جاءت أغلبها –في واقـــع

الأمر – من نادي جامعة القاهرة، بالإضافة إلى بعض المشاركات من عدد محدود من الأندية الأخرى. ومن أهم قضايا التعليم التى لقيت الاهتمام ما يلى:

١. قضايا التعليم قبل الجامعي:

انطلقت رؤية نادي أعضاء هيئة التدريس للاقتراب من مشكلات التعليم العالي، من أنه لا يمكن تحقيق تطوير حقيقي في منتج هذه العملية (الخريج الجامعي)، إلا بإحداث تطوير حقيقي في التعليم قبل الجامعي، والذي يعد اللبنة الرئيسية التي يتفق على أنها في هذه المرحلة غير صالحة، لبناء تعليم جامعي متطور عليها، بالنظر إلى تزايد اعتماد الطلاب على الدروس الخصوصية، وعلى منهج التلقين الذي لا ينتج طالباً مبتكراً، أو مبدعاً، أو حتى فاهماً لما يتلقاه من علوم ومعارف متقدمة، ولكنه ينتج طالبا لا يمتلك الشخصية الإيجابية المبادرة ذات الانتماء القوى للوطن والهوية الحضارية، والتي تعتبر من المقومات الرئيسية اللازم توافرها للطالب الجامعي.

ولذلك فقد امتد اهتمام النادي إلى قضايا التعليم قبل الجامعي، وقام في إبريل عام ١٩٩٢ بتنظيم مؤتمر كبير تحت عنوان "التعليم قبل الجامعي – بين تأصيل الهوية وتحقيق التنمية"[٦]، بأمانة أ.د. حسن الشافعي، نائب رئيس مجلس إدارة النادي في ذلك الوقت، وتناول على مدى ثلاثة أيام كاملة العديد من القضايا المهمة، وفي مقدمتها واقع التعليم قبل الجامعي والدور المنتظر منه في تأصيل الهوية – التعليم بين تلبية الحاجات وتنمية القدرات – المؤثرات السلبية والإيجابية على العملية التعليمية – التعليم قبل الجامعي والتنمية – حقوق الطفل المصري بين التشريعات والواقع – تنمية القدرات الابتكارية – دور الأسرة – ظاهرة الدروس الخصوصية – نحو استراتيجية قومية لتطوير التعليم... إلى غير ذلك من الموضوعات المهمة المتعلقة بالتعليم، والتي تناولتها عدد من البحوث القيمة التى أعدها عدد من كبار المتخصصين في مصر، وقد جعل النادي رئاسة المؤتمر لرئيس الجامعة في ذلك الوقت أ.د. مأمون سلامة، وتمت إتاحة أوراق المؤتمر لوزارة التعليم، إلا أن هذه التوصيات القيمة الصادرة عن المؤتمر لم تأخذ حقها من الاهتمام، ولم تلق أي قدر من التفعيل أو الاستفادة منها من قبل المؤسسات الرسمية، مما يشكل إهداراً كبيراً للجهد المبذول، وهذا النمط يحد كثيراً من قدرة مؤسسات المجتمع المدني على القيام بدور فاعل في دفع عجلة التقدم والتطور.

٢. الأستاذ الجامعي:

يعتبر الأستاذ الجامعي الأداة الرئيسية في منظومة التعليم العالي، ولا يمكن لهذا الأستاذ أن يقوم بالدور المنوط به، إلا بعد ضمان المعيشة الكريمة اللائقة به، بما تشمله من دخل مناسب، ورعاية صحية واجتماعية له ولأسرته، وتوفير المناخ الملائم الذى يمكنه من الإبداع، وأداء رسالته العلمية، وتأدية دوره المجتمعي على الوجه الأكمل.

ولذلك، ونظراً لأن نوادي هيئة التدريس هي الجمعيات الأهلية الرئيسية التي تجمع أساتذة الجامعات، وتهتم بشئونهم والدفاع عن مصالحهم، فإن الاهتمام بالأستاذ كان في قلب نشاط الأندية على مدى تاريخها، وقد تمكنت الأندية على مدى السنوات الثماني عشرة الماضية، من تحقيق عدد من الإنجازات للأساتذة، نتيجة لجهد دءوب، ومطالبات مستمرة، واتصالات متوالية مع المسئولين وصناع القرار، فعلى سبيل المثال نجح نادي جامعة القاهرة في:

- التعاقد مع عدد من أساتذة كلية طب القصر العيني وبعض المستشفيات الخاصة لعلاج أعضاء هيئة التدريس وأسرهم بأسعار مخفضة.
- توفير سبل العلاج المجاني والأدوية للأساتذة بالمستشفى الجامعي الجديد مباشرة، بعد أن كان الأستاذ يحتاج إلى خطاب من عميد الكلية، ثم يعرض على اللجنة الطبية التي تقرر احتياجه للعلاج من عدمه، وكانت اللجنة تعقد كل أسبوعين!، وتمخضت مجهودات النادي عن توفير العلاج للأعضاء في مستشفى الطلبة، ثم فى المستشفى الجامعي الجديد.
- توفير عدد ٢٠٠ شقة في مدينة السادس من أكتوبر للمعيدين والمدرسين المساعدين وشباب المدرسين.
- إقامة وحدة للكمبيوتر بمقر النادي توفر خدمة كتابة وطباعة الرسائل العلمية للأعضاء.
- بالتعاون مع النوادي الأخرى في المطالبة ببعض المزايا المادية، تم إقرار عدد من البدلات، مثل الساعات الإضافية والمكتبية، ومكافآت الإشراف على الرسائل والريادة العلمية.. الخ، ويصل مجموع البدلات التي يتقاضاها عضو هيئة التدريس حالياً إلى خمسة أو ستة أمثال مرتبه الأساسي.

- توفير مكان لائق لعضو هيئة التدريس وأسرته، لقضاء أوقات فراغهم، مع تنظيم للرحلات والمصايف والأنشطة الصيفية للأبناء، إلى غير ذلك من الخدمات.

وعلى الرغم من أن هذه المنجزات يمكن النظر إليها، على أنها لا تتناسب وطموحات الأساتذة، إلا أنها تشكل قيمة مضافة كبيرة سدت ثغرات واحتياجات كثيرة، لم تكن لتتوافر لولا جهود الأندية. وتبدو أهمية هذه الإنجازات، بالنظر إلى أهمية توفير الحد الأدنى من مستوى المعيشة اللائقة اقتصادياً واجتماعياً بعضو هيئة التدريس، بما يسمح له بالاستمرار في أداء دوره في المنظومة الجامعية، ولا يمكن الحديث عن أي عملية تطوير أو إصلاح لهذه المنظومة بتجاوز احتياجاته المعيشية والأساسية. ومن جهة أخرى، فإن شعور الأساتذة بأن الأندية تتبنى مطالبهم، وتدافع عن مصالحهم، يعظم من انتمائهم لهذه الأندية، ويحفزهم على المشاركة في أنشطتها المختلفة، مما يؤدي بالضرورة إلى تزايد قيمة وتأثير تلك الأندية في المجتمع ويعظم من دورها الذي تستحقه كمؤسسات مؤثرة من مؤسسات المجتمع المدني، وبخاصة فيما يتعلق بصياغة أو تفعيل سياسات التعليم العالي، وهو بيت القصيد في هذه الورقة.

٣. المناهج:

رغم الأهمية الكبيرة لعنصر المناهج الدراسية في العملية التعليمية، فإنها لم تأخذ القدر الكافي من النقاش والبحث، في إطار عمل نوادي أعضاء هيئات التدريس. ولقد تمثلت المحاولة الوحيدة -في هذا الإطار- في المؤتمر الذي نظمه نادي جامعة القاهرة عام ٢٠٠٢ برئاسة أ.د. محمد السيد الجليند، مقرر اللجنة الثقافية في ذلك الوقت، وعقد بمقره تحت عنوان: "مناهج الدراسة في الجامعات المصرية ودورها في النهوض بالمجتمع وعلاج مشكلاته"[٧]. وقد هدف المؤتمر إلى الكشف عن الخلل الناتج عن انفصال مناهج الدراسة في الجامعات المصرية، عن واقع المشكلات التي يعاني منها المجتمع، مما أدى إلى فشل الجامعات في تقديم حلول لجوانب القصور المجتمعية، ولقد ركز المؤتمر على ضرورة أن تنبع هذه الحلول من المحددات الداخلية، ومن الظروف التي يعيشها المجتمع، وليس بفرض نماذج جاهزة من مجتمعات أخرى لا تصلح للتطبيق على مجتمعنا، وذلك سواءً على مستوى مشكلات التنمية في المجالات المختلفة، أو على مستوى المشكلات الثقافية والاجتماعية السائدة.

وقد حاول المؤتمر استكشاف السمات العامة في أوجه القصور في المناهج، بصرف النظر عن التخصص العلمي الدقيق، حيث تم استعراض واقع تلك المناهج في الكليات المختلفة، وحاولت أوراق المؤتمر أن تضع تصوراً لعلاج ذلك القصور، وقد كان من الموضوعات التي تناولتها أوراق المؤتمر: فلسفة تطوير البرامج الدراسية في العلوم الإنسانية، المناهج الدراسية في التعليم الجامعي، الثقافة الدينية، تكنولوجيا التعليم في الجامعات المصرية، مناهج البحث الاجتماعي واستطلاع رأي الشباب الجامعي، وغير ذلك من الموضوعات.

ويشكل ذلك المؤتمر المحاولة الوحيدة -على حد علم الكاتب- التي حاول فيها أحد الأندية الاقتراب من عنصر المناهج، كعنصر رئيس في صميم العملية التعليمية، مع وضع تصورات لعلاج أوجه الخلل الظاهرة فيه، كجهد أهلي بحت، بعيداً عن توصيات المؤسسات الرسمية.

٤. صياغة السياسات التعليمية:

لم يكن لأندية هيئات التدريس، بصفة عامة، دور واضح المعالم والسمات في صياغة السياسات التعليمية على مدار السنوات الماضية، إلا أنه كانت هناك بعض المحاولات لممارسة هذا الدور، تمثلت في المطالبة بتعديل قانون الجامعات الذي صدر عام ١٩٧٢، والذي لا يحتوي على ما يحث الأساتذة على التفوق والإجادة، ولا يعتمد مبدأ الثواب والعقاب، ولا يظهر من خلاله التمايز بين الأساتذة.

وقد بدأت مشاركة الأندية في ذلك الأمر في أواخر الثمانينيات، من خلال مشاركة الأستاذ الدكتور يوسف عبد الرحمن (الرئيس السابق لنادي جامعة القاهرة) في لجنة مع مجموعة من الأساتذة، لوضع تصور لقانون جديد للجامعات ولائحة جديدة لتنفيذه، بهدف علاج القصور في قانون ١٩٧٢، ولم تر حصيلة هذه الجهود النور.

وقد فوجئ الأساتذة في مايو ١٩٩٤ باستصدار تعديل لقانون الجامعات عن مجلس الشعب، والذى صدر في نفس يوم مناقشته بدون إعلان عن ذلك، وباقتراح من رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب، وقد أطاح ذلك التعديل بحق الأساتذة الذي كان مستقراً في انتخاب عمداء الكليات، وفي نفس الوقت أتاح القانون تعيين الأستاذ المتفرغ مدى الحياة، كنوع من المجاملة للأساتذة بما يضمن صمتهم عما استلبه منهم القانون الجديد.

وبصدور ذلك التعديل، يمكن القول بأن مشاركة أندية أعضاء هيئة التدريس في صـياغة السياسات التعليمية (دور الفعل الإيجابي) قد تم إجهاضه، وانحصر الأمر في ردود الأفعـال (الفعل السلبي) فيما يطرح من مشروعات جديدة، بالإضافة إلى المطالبات القديمـة المتجـددة حول تعديل القانون، وتعديل "تعديل" القانون بإعادة انتخاب العمداء.. إلخ.

وعلى الرغم من ذلك، فقد حدث تطور مهم في عام ٢٠٠٠، حيث ظهر مشروع بقـانون جديد للجامعات، وقد حصل النادي على نسخة من هذا المشروع وقـام بدراسـتها بطريقـة أولية، بواسطة لجنة مصغرة، اتضح من خلالها وجود الكثير من المشاكل الكامنـة، والتـي نتجت عن عدم استيفاء الوقت اللازم لإنتاج مثل هذا القانون المعدّل الذي طال انتظاره، وبناء على ذلك قام النادي بتشكيل لجنة موسعة برئاسة أ.د. عادل عبد الجواد رئيس النادي ضـمت أكثر من ثلاثين عضواً من الأساتذة بالكليات المختلفة، وتم عقد حلقة نقاشـية بالنـادي علـى مدار يوم كامل لمناقشة المشروع بعد دراسته، وأعد النادي مذكرة تفصيلية بـآراء الأعضـاء في المشروع في مايو عام ٢٠٠٠، وتم رفعها إلى السيد وزير التعليم العالي في ذلك الوقت.

وقد كان من أهم العناصر التي تعرضت لها المذكرة بخصوص مشروع القانون:

- عدم الإشارة في الباب التمهيدي للقانون إلى توضيح الدور الاجتمـاعي للجامعـات على الوجه الذي يبتغيه المجتمع ويلاحق التطورات الحضارية ومتغيرات العصر.
- عدم قبول تقليص أعداد مجالس الكليات ومجالس الأقسام بشكل كبير، لما فـي ذلـك من تقليص قاعدة المشاركين في صناعة القرار، بما يـؤثر بشـكل مباشـر علـى استقلالية الجامعات والكليات.
- ضرورة العودة لنظام انتخاب عمداء الكليات.
- عدم الموافقة على ما استحدثه المشروع مـن وظيفـة "أسـتاذ كرسـي" أو "أسـتاذ تخصص"، وما ارتبط بذلك من اشتراطات لترقي سلم الوظائف الإدارية في الكليات وفي الجامعة.
- عدم الموافقة على التصور المطروح بعرقلة الترقيات، حتى يتم تكوين هيكل هرمي مثالي بالأقسام، مما يزيد من الإحباط بين أعضاء هيئات التـدريس، ويـؤدى إلـى إضافة عراقيل جديدة للبحث العلمي.
- عدم الموافقة على قصر التعيين في وظيفة مدرس عن طريق الإعلان، بمـا يضـر

بحقوق المعيدين والمدرسين المساعدين، ممن اختيروا في البداية لتفوقهم وتميزهم.

- عدم الموافقة على الكثير من البنود الغامضة، فيما يتعلق بمساءلة أعضاء هيئة التدريس نتيجة "الإخلال بواجبات ومقتضيات الوظيفة"، وهي عبارة فضفاضة تفتح الباب للكثير من الممارسات التعسفية مع الأساتذة بدون وجه حق.
- المطالبة بألا يضم جدول المرتبات إلى صميم القانون، بحيث يمكن تعديله بطريقة مرنة كلما اقتضت الظروف، دون ربط ذلك بضرورة تعديل القانون بعد عرضه على مجلس الشعب، مع المطالبة بزيادة المرتبات، بما يوفر مستوى الحياة اللائق والملائم.
- على الرغم من ذكر موضوع "تقييم الأداء الجامعي" في مشروع القانون، فإنه لم يوضح مفهومه وأهدافه ومعاييره ومستوياته ومتطلباته الأساسية والإجراءات التنفيذية لتطبيقه، ومع الاتفاق على أهمية مبدأ التقييم والجودة، إلا أن ذلك يجب أن يتم توصيفه بوضوح.

وقد ساهم نشاط النادي في هذا الموضوع بشكل كبير في إيقاف استصدار القانون في حينه بالكامل، لكي تتم دراسته بدرجة أكبر من التأني، ولم يتم تعديل القانون إلا في المادة بالمادة التي تتعلق بالأساتذة ممن بلغوا سن السبعين، وأثارت جدلاً كبيراً لا يزال مستمراً حتى الآن.

ومن ضمن الجهود التي قام بها النادي في مجال السياسات التعليمية دفاعه المستمر عن الحريات الأكاديمية للأساتذة، وفي إحدى الحالات -على سبيل المثال- تحرك النادي للمساندة القوية للدكتور محمد صلاح بقسم الاجتماع بكلية الآداب، والذي تعرض للاعتقال بسبب رسالته عن العلاقة بين الدولة والجماعات الإسلامية في عهد الرئيس السادات، وبالمثل تحرك النادي لمساندة مجموعة من الأساتذة من بينهم الدكتور عبد المنعم تليمة بكلية الآداب والذين تعرضوا للاعتقال، واستمر التحرك حتى تم الإفراج عنهم.

ومن أحدث ما أنتجه نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة في مجال السياسات التعليمية، وثيقة أصدرها تحت عنوان "مقترح أجندة لأولويات الحوار الوطني"[8] في إطار بحث منتدى "جامعيون من أجل الإصلاح" في أجندة الإصلاح الوطني، وذلك بعد سلسلة من اجتماعات المنتدى التي تناولت هذا الموضوع، واقترحت رؤية جامعة لأهم الأولويات التي

ينبغي أن يتعرض لها الحوار الوطني بين قوى المجتمع المختلفة، وتناولت هذه الوثيقة القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فضلاً عن قضايا التعليم الجامعي. وفيما يتعلق بالنقطة الأخيرة، أشارت الوثيقة إلى قضايا قانون تنظيم الجامعات، ودور الجامعة كبيت خبرة للمجتمع، وموضوع تعيين عمداء الكليات، ومرتبات الأساتذة، والعلاقة مع المجتمع فيما يتعلق بالبحث العلمي، والتقويم والجودة، والموارد المادية المتاحة، بالإضافة إلى اللوائح الطلابية وما يجب أن يتم عليها من تعديلات لإزالة ما يعوق العمل الطلابي البناء.

وقد أتيحت للنادي فرصة مناقشة هذه الوثيقة في اجتماع دعا إليه السيد. جمال مبارك أمين لجنة السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي، في فبراير ٢٠٠٤، حيث اقتصر الاجتماع على أعضاء مجلس إدارة النادي بالإضافة إلى الأستاذ الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالي في ذلك الوقت، والأستاذ الدكتور نجيب الهلالي جوهر رئيس جامعة القاهرة في ذلك الوقت، والأستاذ الدكتور حسام بدراوي رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب، وقد عرض النادي في هذا الاجتماع رؤيته فيما يتعلق بالتعليم العالي، كما ناقش ما طرحه الحزب الوطني من جهود في إطار تطوير منظومة التعليم العالي، ومن أهمها موضوع الاعتماد والجودة، وتم ذلك في إطار المناقشات العامة حول الإصلاح السياسي ودور المجتمع المدني[٩].

٥. المتابعة والتقويم:

يمكن القول إن موضوع متابعة وتقويم الأداء في المؤسسات الجامعية لم يأخذ حقه من الاهتمام، فى إطار عمل نوادى أعضاء هيئة التدريس، على الرغم من أهمية هذا الدور الحيوي المطلوب من أهم مؤسسات العمل المدني المرتبطة بالعمل الجامعي، وهو ما ينبغي على الأندية العمل بشكل أكثر جدية على تحقيقه في الفترة المقبلة.

ومن المحاولات التي تمت في هذا الخصوص الجهد المشترك الذي قام به ناديا جامعتى القاهرة وحلوان (حيث كان يرأس مجلس إدارة نادي حلوان في ذلك الوقت أ.د. عمرو عزت سلامة وزير التعليم العالي حالياً)، وذلك في أعقاب الحملة الإعلامية التي تصاعدت خلال عام ٢٠٠١، وتناولت الكثير من المشكلات المتعلقة بالأداء الجامعي بصورة حادة، وقد تم تشكيل لجنة مشتركة من مجلسي إدارة الناديين، عكفت على التجهيز لحلقة نقاشية عقدت في

أكتوبر ٢٠٠١ بعنوان "مشكلات الجامعة بين التهوين والتهويل"[١٠]، وحضرها رئيس جامعة القاهرة أ.د. نجيب الهلالي جوهر، ونائب رئيس جامعة حلوان أ.د. عمرو عزت سلامة، وأمين المجلس الأعلى للجامعات أ.د. جلال عبد الحميد، وكذلك بعض أعضاء لجنة التعليم بمجلس الشعب، وعدد من أساتذة الجامعتين، بالإضافة إلى بعض الإعلاميين، والصحفيين المسئولين عن صفحات الجامعات بالصحف المختلفة.

وقد هدفت هذه الحلقة إلى الغوص في بعض السلبيات القائمة بالفعل في أداء الجامعات، والتباحث حول أسبابها والحلول الممكنة لها، وقد تناول الحاضرون، الرسميون منهم وغير الرسميين، بشكل صريح أهم المشاكل التي تواجه العمل الجامعي، وكذلك معوقات مشروعات التطوير المطروحة، ومن أهم هذه المشاكل:

- التأخر الكبير في تطوير المناهج القائمة، وضرورة الاستفادة بتطورات العصر فى هذا الصدد، وما يتطلبه ذلك من جهد، حتى تؤدي هذه المناهج المطورة إلى نقلة نوعية كبيرة في إعداد الطالب الجامعي، بما ينعكس على تنمية المجتمع بشكل عام.
- التدني الواضح لمستوى الدراسات العليا، وما يتعلق بذلك من ضرورة تطويرها تطويرا شاملا، مع التوسع في إرسال البعثات، واستحداث الدرجات العلمية المشتركة مع الجامعات العلمية، بالإضافة إلى إنشاء كلية مستقلة للدراسات العليا، وكذلك إنشاء جامعات مشتركة تستقطب المصريين والإخوة العرب والأفارقة، بدلاً من سفرهم إلى أمريكا وأوربا.
- الاحتياج الواضح إلى تقويم الأداء الجامعي، ووضع أسس ومعايير الاعتماد، والسعي الحثيث في هذا الاتجاه، بما سيقضي تلقائياً على الكثير من السلبيات القائمة، ويحفظ في نفس الوقت من قيمة الأستاذ والخريج فى الجامعات المصرية.
- مشكلة التمويل، والتي قد يمكن حلها جزئياً فى الجامعات الكبرى، إلا أن ذلك يصعب كثيراً في جامعات الأقاليم.
- حتمية التطوير الجذري للتعليم عن بعد والتعليم المفتوح، بما يتواكب مع تطورات العصر، بحيث لا يكون مستوى هذا التعليم أقل جودة من التعليم العادي، حيث أشارت الدراسات الحديثة أنه في خلال ٢٠ سنة سيكون المنخرطون فى الدراسة الكاملة بحرم الجامعات لا يزيد عن ٢٥% من إجمالي عدد الطلبة، والباقي ينخرط

في نظم التعليم عن بعد.

- تدني مستوى الكتاب الجامعي، والحاجة إلى إحداث تطوير جذري له، بالإضافة إلى تنشيط حركات ترجمة أمهات الكتب في سائر التخصصات.
- الاحتياج إلى دراسة وتطبيق النظم الخاصة بتعليم المتفوقين.
- إعادة تبعية البحث العلمي للجامعات، وتوفير الاتصال اللصيق مع الصناعة، بما يكفل حل مشاكلها وإحداث تطوير حقيقي بها، وتعظيم وتفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاصن وزيادة مساحة الاستقلالية المتاحة لها.
- هناك سلبيات كثيرة في مجال العلاقات الثقافية، حيث توجد العشرات من الاتفاقيات مع الجامعات الأجنبية دون تفعيل حقيقي لها.
- تزايد أعداد الطلاب المقبولين بشكل مطرد.
- الدروس الخصوصية التي تتزايد في الجامعة بصورة كبيرة.
- اختيار القيادات الجامعية ذات الكفاءات المناسبة.
- تخبط القوانين واللوائح، وقصور القانون الحالي للجامعات، وفرض تغييرات جزئية مفاجئة بدون مبرر كاف، وتعطل صدور القانون الجديد.
- تدهور الأخلاقيات والقيم الجامعية.
- مدى تناسب نظام الفصول الدراسية بصورته الحالية مع جامعة الأعداد الكبيرة؛ وكذلك قصر فترات الدراسة الفعلية مقارنة بالفترة المخصصة للامتحانات وأعمال الكنترول.. إلخ، في ضوء الأعداد الكبيرة.
- انخفاض مستوى التعليم الجامعي الخاص، وعدم كفاية المعايير الموضوعة له.

ولقد أثار الأستاذ الدكتور جلال عبد الحميد، أمين المجلس الأعلى للجامعات في ذلك الوقت، العديد من المشكلات والعقبات التي تعترض طرق تطوير منظومة التعليم العالي، وكذلك بعض الأفكار لمواجهة هذه العقبات، ومن ذلك ما يلى:

- إن المجهودات القائمة تنقصها الشجاعة الكافية لبدء تطوير شامل وواضح وسريع، كما أن إدارات الجامعة بنمطها التقليدي غير قادرة على حل مشاكل الجامعات ذات الأعداد الكبيرة، ويتركز كل جهدها على الحل اليومي للمشكلات المباشرة، دون النظر في الاستراتيجيات والسياسات التي تكفل إيجاد جامعات للمستقبل مع وجود

الأعداد الكبيرة.

- لا تزال الجامعات تعتمد على تمويل الدولة، وإن كانت الدولة في فترة ما قادرة على ذلك، إلا أن نقص الموارد، وتناقص نصيب الطالب الواحد من هذه الموارد وضعنا في مشكلة خطيرة، ومن وجهة نظر سيادته فإنه يجب إيجاد الوسائل التي تكفل، في خلال ٥ سنوات مثلاً، توفير نصف التمويل اللازم لكل جامعة من مواردها الذاتية.
- توجد بالفعل حالياً لجان للتعليم والدراسات العليا.. الخ، إلا أن هذه اللجان لا تملك حرية الحركة وإصدار القرار، حيث أن سلطة إصدار القرارات تتركز في يد العميد أو رئيس الجامعة فقط، وهؤلاء مستهلكون في تفاصيل الإدارة اليومية، بالإضافة إلى القيود المفروضة عليهم في اتخاذ القرار بحرية تامة، فضلا عن عدد من الضغوط الأخرى. إن التطوير المنشود يجب ألا يشمل فقط عضو هيئة التدريس والمناهج وما إلى ذلك، ولكن يجب إعادة هيكلة النظام الداخلي الجامعي وتفعيله.
- معايير اختيار القيادات في مجملها غير موضوعية، وقد اقترح سيادته تشكيل لجان على مستوى عالٍ، يتقدم لها الأساتذة من أصحاب الكفاءة للتنافس على شغل المناصب المتاحة، ويجب أن يراعي معيار الخبرة العملية للأستاذ في الشئون الإدارية في مؤسسات أو شركات خارج الجامعة، والتى تتيح له اكتساب الخبرات والمهارات الإدارية المطلوبة.
- من أهم أسباب بطء سير عملية التطوير -من خلال المشروعات التي تمخضت عن مؤتمر التطوير الذي عقد في عام ١٩٩٩- هو الاعتماد على الدولة في تمويل مشاريع التطوير، ومن ثم يجب البدء في طرح أطر أصغر حجماً للمشاريع يمكن توفير التمويل اللازم لها من مصادر أخرى، وقد اقترح تكوين مجموعات عمل يشترك فيها الأساتذة، مع إمكانية مشاركة الطلاب، لدراسة حلول للمشاكل القائمة.
- يجب تفعيل موضوع تقييم الأداء وضبط الجودة والاعتماد، في خلال ٥ سنوات على الأكثر، وإلا لن يكون لجامعاتنا أي وجود على الساحة على جميع المستويات؛ الإقليمية والدولية وقد يكون المحلية أيضاً، ويجب على الدولة أن تأخذ على محمل الجد تنفيذ أهدافها المعلنة بأن التعليم له الأولوية الأولى في هذه المرحلة.
- تواجه عمليات التطوير صعوبة شديدة في ميكنة الإدارات أو عمل قواعد بيانات

لأي موضوع، نتيجة القصور الشديد في قدرات الموظفين والجهاز الإداري، ويجب العمل على حل هذه المشكلة جذرياً لتوفير البيئة المعاونة على تحقيق التطوير.

- يبذل حالياً بعض المجهود في مجال توفير نماذج مناهج متطورة، يقوم خلالها متخصصون بتحويل المقررات التقليدية إلى مقررات تدرس بالطرق الحديثة مثل الوسائط المتعددة واستخدام الكمبيوتر، بحيث يعتمد من خلالها الطالب كثيراً على نفسه للحصول على المادة العلمية اللازمة.
- يجب التركيز على تشجيع المراكز البحثية والوحدات ذات الطابع الخاص على أن تكون مراكز تطوير تكنولوجي، قادرة على توفير إيرادات مستقلة تمول نفسها، وتدفع في نفس الوقت في اتجاه التطوير.

وقد عرض أ.د. نجيب الهلالي جوهر تصوراً متكاملاً حول انتخاب لجان متعددة من أعضاء هيئات التدريس تقوم على كافة الشئون الأكاديمية بالكليات، بحيث تقتصر مهمة العمداء على الشئون المالية والإدارية فقط، ويعتبر ذلك من وجهة نظره نظاماً أفضل من نظام انتخاب العمداء، وهو بالقطع أفضل من تعيين العمداء وتحميلهم المسئولية الأكاديمية في الكليات بالكامل.

وعرض الأستاذ الدكتور عادل عبد الجواد رئيس مجلس إدارة نادي جامعة القاهرة دراسة عن إحدى الظواهر السلبية المتزايدة، وهي ظاهرة عدم التواجد المنتظم لأغلب أعضاء هيئة التدريس، ما يترتب عليه غياب دورهم كقدوة للطلاب وشباب المعيدين، وكذلك قصور دورهم عن التطوير المستمر للعملية التعليمية والمساهمة الإيجابية في البحث العلمي الفعال. ولقد رصد عدداً من أهم الأسباب لهذه الظاهرة، منها اضطرار عضو هيئة التدريس للركض وراء مصادر أخرى للرزق، وذلك لعدم كفاية دخله من جامعته لأن يكفل حياة كريمة له ولأسرته، فضلاً عن توفير المراجع وأدوات البحث بصفة دورية، وعدم مناسبة الأماكن المخصصة لعمله بالجامعة، مما يشكل عامل طرد له، فضلاً عن غياب آليات التقويم الفعال لأوجه التقصير.

وقد لفت النظر إلى صعوبة إنجاز أي تقويم موضوعي لعضو هيئة التدريس قبل حل بعض المشاكل، وأهمها توفير الدخل المناسب له، وقد طرح عدداً من الآليات لزيادة التمويل المخصص لذلك، وعلى رأسها زيادة مخصصات الدولة لهذا البند، نظراً لأهمية وخطورة

الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس، وكذلك تسهيل قنـوات الاتصـال بـين الجامعـات والصناعة للحصول على التمويل اللازم، وتوفير إعفاءات ضريبية للجهات التي تمول البحث العلمي والدراسات الجامعية لتشجيعها على التوسع في ذلك، ودعـم الوحـدات ذات الطـابع الخاص واستقلاليتها، والتوسع في التعليم المفتوح، والتعليم عن بعـد، والانتسـاب الموجـه ودورات التعليم المستمر لتوفير موارد مالية إضافية، كما ذكر أنه قد آن الأوان لإعادة النظر في الرسوم المحصلة من الطلبة حالياً، وتحريكها إلى القيمة الحقيقية لها مقارنة بالوقت الـذي فرضت فيه، مع تحمل الطلبة الراسبين للتكاليف الحقيقية لإعادة تعليمهم، وفي نفـس الوقـت مراعاة البعد الاجتماعي بتوفير منح للطلبة غير القادرين، وكذلك الطلبة المتفوقين.

وقد اقترح أ.د. عادل عبد الجواد حلاً واقعياً لإشكالية عدم تفرغ الأستاذ الجامعي يتمثـل في تقسيم أعضاء هيئة التدريس إلى ثلاث فئات، يختار العضو الانتماء إلى أي منهـا طبقـاً لظروفه واهتماماته:

- **الفئة الأولى:** وهي المتفرغة تماماً للعمل الجامعي طوال الوقت، ويمكـن أن تقـوم ببعض الأعمال الاستشارية المتفرقة من خلال الجامعة، وعلى رأس هذه الفئة يجـب أن تأتي القيادات الجامعية بمستوياتها المختلفة، وتحتاج هذه الفئة إلى زيـادة دخلهـا من الجامعة بمقدار ٣-٤ مرات عن مستوى الدخل الحالي على الأقل.
- **الفئة الثانية:** وتشمل أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بالجامعة لنصـف الوقـت تقريباً، بحيث يستطيعون تخصيص النصف الثاني من وقتهم لأعمالهم الاستشـارية الخاصة، وتحتاج هذه الفئة إلى زيادة دخلها من الجامعة بمقدار الضعف تقريباً.
- **الفئة الثالثة:** وهي فئة الأساتذة الذين تتاح لهم فرص العمل الاستشاري الخـارجي لمعظم وقتهم، وفي نفس الوقت لا يمكن للجامعة الاستغناء عن إسهاماتهم في مجـال التدريس والإشراف على البحث العلمي، وهؤلاء يمكن بقاء مستوى دخلهم الجامعي على الوضع الحالي.

وفي حالة توفير الموارد اللازمة، وتطبيق هذا النظام أو ما يماثله، يمكن تفعيـل آليـات التقويم والمحاسبة اللازمة للقضاء على أية سلبيات، أو تجاوزات تشوب أداء عضـو هيئـة التدريس.

ومن القضايا الأخرى التى أثيرت فى هذه الحلقة النقاشية، حتميـة قصـور أي أعمـال

لتطوير نوعية التعليم الجامعي دون إحداث تطوير جذري في التعليم قبل الجامعي ومعالجة مشاكله، وأبرزها تعاظم الاعتماد على الدروس الخصوصية، وقصور إمكانيات الطالب عن الدراسة المستقلة، والحصول على المهارات اللازمة لذلك.

كما أثيرت نقطة حيوية وهي وضوح الرؤية في المشاكل، واتفاق الحاضرون -سواء على مستويات القيادات الجامعية أو المنتخبة من أعضاء مجلس الشعب ونوادي هيئة التدريس- على الخطوط العريضة لحلها، وعلى الرغم من ذلك يبدو التباطؤ الواضح في عملية الإصلاح، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة لإعطاء دفعة سياسية قوية لآليات الإصلاح والتطوير، ونشر ذلك الوعي بين عموم أعضاء هيئة التدريس والدفع المستمر له، سواء على مستوى القيادات الجامعية، أو نوادي أعضاء هيئة التدريس، أو الجمعيات التي نشأت حديثاً بهدف تقديم الدراسات والتوصيات اللازمة لتطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من رفع تلك التوصيات الهامة، والتي شارك فيها بعض القيادات التنفيذية الرسمية في ذلك الوقت، إلا أنها لم تلق الاهتمام الجدي الواجب من قبل مؤسسات اتخاذ القرار بالدولة، وتكرار تلك الظاهرة السلبية يؤدي إلى إحباط المهتمين بالتفاعل الإيجابي، وعزوفهم بالتالي عن المشاركة في العمل العام، وتكريس السلبية واللامبالاة.

ثالثاً – دور الأندية في مجال التعليم العالي في المرحلة المقبلة:

كما ظهر من استعراض تأثير الأندية في السنوات الثلاثين الماضية فيما يتعلق بصياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي، فإن هذا الأثر كان محدوداً إلى حد كبير، وذلك لتواضع الجهد المبذول في هذا المجال من معظم الأندية بصفة عامة، أو نتيجة لعوامل كثيرة تحد من أثر الجهد المبذول من بعض الأندية (مثل نادي جامعة القاهرة) في فترة معينة.

وفي الآونة الأخيرة، ظهرت فرصة سانحة بتولي أ.د. عمرو عزت سلامة مسئولية وزارة التعليم العالي والدولة للبحث العلمي، حيث تولى سيادته من قبل رئاسة نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان لعدة سنوات، وأظهر اهتماماً كبيراً بدور الأندية في اقتراح وتفعيل سياسات تطوير التعليم العالي على كافة الأصعدة.

وقد انتهزت الأندية هذه الفرصة، وعقد ممثلوها عدة اجتماعات تنسيقية، انتهت باجتماع دعا إليه نادي جامعة القاهرة في ٢٠٠٤/١٠/١١ وحضره السيد الوزير، مع رؤساء الأندية

وبعض رؤساء الجامعات، بغرض التباحث حول ما يمكن أن تقوم به النوادي في صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي في المرحلة المقبلة[11]، وقد قام الوزير بعرض أفكاره حول "نظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر المستقبل"[12]، والتي بنيت في معظمها على الجهد الذي بُذل في السنوات الأخيرة في مجال إصلاح التعليم العالي، وتوجت بالمؤتمر الموسع الذي عُقد في جامعة القاهرة في عام ١٩٩٩[13]، وتمخض عن التوصية بعدد من الرؤى والمشروعات على طريق إصلاح منظومة التعليم العالي، وإن تعثر تنفيذها على النحو الوارد بالحلقة النقاشية حول "مشكلات الجامعة بين التهوين والتهويل". وقد أوضح الوزير أن الأفكار التي تحدث عنها يتم ترجمتها حالياً إلى ٤٥ برنامج عمل، لكل منها خططه وأهدافه وبرنامجه الزمني، لكي يتم الالتزام بتنفيذها على الوجه الأمثل.

كما تطرق السيد الوزير إلى مسئوليات وواجبات أعضاء هيئات التدريس في مجالات التعليم والبحث، بالإضافة إلى المسئوليات الاجتماعية والثقافية التي يستوجبها الالتزام الأخلاقي والمهني، حيث أنه من الأهمية بمكان أن يحدث التوازن اللازم بين هذه الواجبات، وبين الحقوق التي يطالب بها أعضاء هيئة التدريس -عن حق- من الحرية في أداء العمل دون قيود، وإتاحة الآليات التي تكفل تطوير قدراتهم بشكل مستمر، مع توفير الرعاية الاجتماعية والصحية وتحسين الجانب المادي.

وعلى الجانب الآخر، عرض ممثلو الأندية رؤيتهم فيما يتعلق بقضايا الدخول والمرتبات، والأساتذة فوق السبعين عاماً، والرعاية الصحية للأساتذة وأسرهم، فضلاً عن القضايا الجامعية التي تتعلق بالتمويل والرقابة والتقويم، كما أكدوا -جميعاً- على أنه لا خلاف حول قضية التوازن بين الحقوق والواجبات، وبأن المطالبة بالحقوق لا تأتي من منطلق الاستجداء، ولكن من واقع الالتزام بأداء الواجبات، والتي تقيدها -كثيراً- عوامل واعتبارات أخرى تخرج عن نطاق قدراتهم.

وقد عرض نادي جامعة القاهرة خلال الاجتماع ورقة عمل حول ما ينوي القيام به اعتباراً من بداية العام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥، انطلاقاً من الدور المطلوب من الأندية كمؤسسات قوية من مؤسسات المجتمع المدني، للمشاركة المؤثرة في صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي، وتدور هذه الأعمال حول المحاور التالية:

١. المساهمة بالفكر والرأي في مناقشة وتطوير واستكمال، أو نقد ومراجعة الأفكار

الواردة في رؤية وزارة التعليم العالي حول تطوير التعليم العالى.

٢. المساهمة بالفكر والرأي في تحديد أولويات التطوير ومستهدفاته الكمية.
٣. العمل على إبداع أشكال وآليات غير تقليدية لتحقيق أهداف التطوير المنشود.
٤. القيام بدور إعلامي لنشر ثقافة التطوير والإصلاح بين أعضاء هيئة التدريس، وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في كل جهد جاد في هذا الإطار.
٥. إبداء الرأي وتقديم الاقتراحات في مشروعات القوانين الجديدة التي سيتم طرحها حول مؤسسات التعليم العالي، واللوائح المتعلقة بها.
٦. متابعة الإجراءات التي يتم اتخاذها في إطار الأفكار المطروحة، ورفع ملاحظات أعضاء النادى حولها إلى المسئولين، لتصحيح المسار كلما لزم الأمر.
٧. إبداء الرأي في المعايير التي يتم وضعها حالياً للدرجات العلمية في مصر.
٨. وضع آلية فعالة لضمان أخذ ما تتمخض عنه هذه الأعمال في الاعتبار ضمن نظام التطوير الذي تتبناه الوزارة.

ويقوم النادي حالياً بالعمل على المحاور السابقة، من خلال عقد محاضرات عامة، وحلقات نقاشية، وندوات حول موضوعات محددة، كما يسعى لعقد اجتماعات مع المسئولين والقيادات الجامعية لنقل حصيلة هذا الجهد، ويحرص النادي أيضاً على المشاركة الفعالة في الأنشطة التي يقوم بها الآخرون في هذا الإطار، ومنها على سبيل المثال "منتدى التعليم العالي" الذي بدأت كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة في تنظيمه في ديسمبر ٢٠٠٤، وكذلك المؤتمر الذي قدمت من خلاله هذه الورقة وفي غيرها من المحافل والمنتديات، بما يساهم في تكوين رؤية شاملة حول تطوير التعليم العالي في مصر، وهو بذلك يتجاوز الدور التقليدي للأندية المتمثل في الدفاع عن مصالح أعضاء هيئة التدريس والمطالبة بحقوقهم وتقديم الخدمات المختلفة لهم.

رابعاً – التعليم العالي والمستقبل – رؤية وطموحات:

من المبكر القول بأن النوادي تمتلك في الوقت الحالي رؤية واضحة متكاملة ومتفق عليها حول توجهات التعليم العالي لمصر في المستقبل؛ سواءً على المدى القريب أو البعيد، وذلك على الرغم من طرح العديد من الأساتذة وأعضاء مجالس الإدارة في الأندية المختلفة لرؤى قيمة في محافل متعددة، إلا أنه لم تتم بلورتها بعد في صورة مبادئ متفق عليها، لكي

يمكن دفعها بكل قوة إلى القنوات الرسمية بجميع مستوياتها، ويتم بذلك تفعيل الدور المهم للنوادي في صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي في مصر.

إلا أنه، وفي إطار هذه الورقة، يمكن للكاتب أن يطرح بصورة أولية بعض النقاط التي لاقت اتفاقاً عاماً، ظهر من خلال الأنشطة التي نظمها، أو شارك فيها نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة في الأشهر القليلة الماضية، عندما تصدى بطريقة جادة لموضوع التعليم العالي، وكذلك من خلال مداخلات أعضائه من الأساتذة بآرائهم حول الأفكار التي طرحها وزير التعليم العالي، ويمكن لهذه النقاط أن تشكل إطاراً للتحاور حوله ولاستكماله في الفترة المقبلة للوصول إلى الرؤية المتكاملة للنوادي حول مستقبل التعليم العالي في مصر. وأهم هذه النقاط ما يلي:

١. لن يتحقق الإصلاح الكامل في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر بطريقة مرضية، إلا من خلال استراتيجية متكاملة للإصلاح الشامل في كافة الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بما يتناسب مع ثوابت الأمة وطموحاتها والتحديات التي تواجهها، حيث لا يمكن النظر للتعليم العالي بمعزل عن هذه الجوانب التي تؤثر فيه تأثيراً مباشراً، بحيث يعوق تأخر الإصلاح الشامل في مؤسسات الدولة المختلفة كثيراً من تحقيق الإصلاح المأمول لمنظومة التعليم العالي.

٢. وعلى الرغم من ذلك، وحتى لا تتفاقم الأوضاع بشكل أكبر، فإنه يجب مواصلة الجهد في اتجاه الإصلاح بقدر الإمكان، سواءً بمساندة الدولة في تفعيل أية إصلاحات يتم طرحها بشكل جاد، أو بأخذ المبادرة الذاتية من خلال الأندية، ومن خلال قواعد الأساتذة في الكليات والأقسام العلمية بتقديم المقترحات وطرح الحلول والسهر على تنفيذها إعمالاً للمبدأ القرآني: ﴿**إِنْ أُرِيدُ إِلاَّ الإِصْلاَحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ**﴾ [هود: ٨٨].

٣. إنه لمن المفيد الحديث عن "الجودة" و"المعايير الدولية" و"المنافسة" كأسس ينبغي أن توصل إليها عمليات الإصلاح المطلوبة، إلا أن الواقع يقتضي الغوص بطريقة أعمق في المشاكل القائمة، لأن المفاهيم المذكورة قد تعمل على إصلاح واقع "جيد" إلى واقع "أكثر جودة"، ومن تعليم يفي "باحتياجاتنا التنموية" إلى تعليم يدعم

"وضعنا التنافسي"، وبالتالي فإنه من الضروري النظر في "الضرورات" قبل "التحسينات"، ويبدأ ذلك بالتوصيف الدقيق والعميق للمشاكل القائمة ومسبباتها، ثم وضع الأولويات التي ينبغي مواجهتها واقتراح الحلول لها استرشاداً بالمعايير الدولية.

٤. قضية تطوير التعليم العالي ليست قضية مستحدثة، وإنما يجري بذل الجهد فيها عن طريق وزارة التعليم العالي والجامعات لمدة قد تزيد على العشر سنوات، ويبقى بذلك الاتفاق على الانتقال من المبادئ إلى آليات للحركة والتنفيذ، حتى لا تتحول هذه المبادئ إلى شعارات جوفاء يعتقد أن تكرار ترديدها يمكن أن يؤدي إلى إصلاح حقيقي.

٥. يجب أن تخضع عملية تطوير التعليم إلى فلسفة كلية تحدد الأهداف الرئيسية لمنظومة التعليم العالى، وهذه الأهداف لا ينبغي أن تكون فقط في إطار الاستجابة لاحتياجات سوق العمل (المدخل المتوافق مع نهج التفكير الاقتصادي السائد في المجتمع الآن)، والذي يعاني في حد ذاته من خلل كبير، يتمثل في أزمة بطالة طاحنة لا يمكن الخروج من أتونها إلا بالعمل في اتجاه التنمية الشاملة، وإنما ينبغي أن تهدف هذه المنظومة أيضاً إلى دفع عملية التنمية بأضلاعها المختلفة (تنمية البقاء وتنمية النماء وتنمية السبق حسب تعبير الأستاذ الدكتور سيد دسوقي) بتكوين اللبنات الصالحة لتحقيق هذه التنمية، كما يجب أن تتجه عملية التطوير إلى تكريس الهوية وخدمة قضايا الانتماء والمواطنة.

٦. يجب أن يكون للنوادي -المنتخبة من قبل أعضاء هيئات التدريس- دور رئيسي في صياغة سياسات التعليم، والقوانين الجديدة المزمع إصدارها، إلى غير ذلك من الأمور الحيوية، ولا يجب أن يكتفي في ذلك بالندوات والمحاضرات وغيرها، ولكن يجب تكوين آلية ثابتة تتشكل بحيث تكون حلقة وصل مستمرة بين الوزارة وبين الأندية، وأن تلتقي بالوزير وقيادات الوزارة بصورة دورية، وتؤخذ توصياتها في الاعتبار في جميع السياسات والآليات المزمع تطبيقها، وذلك لضمان التفاعل المستمر بين قاعدة الأساتذة وواضعي السياسات، والذي سيؤدي في نفس الوقت إلى دفع تطبيق سياسات الإصلاح إذا ما شعر الأساتذة بأن آراءهم تؤخذ في

الاعتبار، فيسعون بهمة وإقبال لإحداث التطوير المنشود.

٧. إن مشكلتي الأعداد الكبيرة والتمويل تشكلان أكبر العقبات في طريق تحقيق الإصلاح المنشود، ويجب مواجهتهما بجرأة وشجاعة إن كنا جادين في إحداث أي تقدم في منظومة التعليم العالي، وإذا استمر التوجه العام بإتاحة أنواع "متميزة" من التعليم (سواء كان ذلك بالفعل واقعها أم لا) للقادرين مادياً، سواءً عن طريق التوسع في إنشاء الجامعات الخاصة (المصرية منها والأجنبية) أو الجامعات الأهلية أو التعليم الموازي أو أقسام اللغات.. الخ فإن ذلك، وإن أدى دوراً جيداً بالنسبة لبعض فئات المجتمع بافتراض التميز الحقيقي لهذه الأنواع من التعليم، سوف يؤدي بالتدريج إلى القضاء على البقية الباقية من الدور الذي تقوم به الجامعات الحكومية العريقة من إتاحة التعليم العالي لقطاعات واسعة من الشباب، إذا لم تأخذ هذه الجامعات حقها ونصيبها من أعمال التطوير. ولكي نتلافى ذلك الوضع فيجب أن يتم العمل على عدة محاور، أهمها إتاحة التعليم العالي المجاني للمتميزين علمياً، وأن يتحمل باقي الطلبة جزءاً من تكاليف دراساتهم، طبقاً لقدراتهم الذهنية والمادية وآرائهم الأكاديمية، مع الحرص على إتاحة الفرصة للتعليم العالي الجيد لكل من يقدر عليه علمياً وذهنياً، مع تحفيز المشاركة المجتمعية في دعم الجامعات الحكومية، وزيادة الموارد المخصصة للتعليم والبحث العلمي في موازنة الدولة، على غرار جميع الدول الناهضة التي تعطي هذا الجانب حقه الواجب من الاهتمام، ويتوج ذلك بالحفاظ على الجامعات الحكومية وتطويرها ودعمها وتخفيف العبء عن كاهلها من الأعداد الهائلة من الطلاب (الكم دون الكيف)، ثم التوسع في إنشاء الجامعات الحكومية والأهلية التي لا تهدف للربح على أسس متينة، لاستيعاب الزيادات الحالية والمستقبلية في أعداد الطلاب.

٨. يجب النظر بصورة جادة إلى الأحوال المتردية لأعضاء هيئة التدريس من الناحية المادية، وكذلك جوانب الرعاية الاجتماعية والصحية الشاملة، حتى يمكنهم أن يتفرغوا لأداء رسالتهم المهمة، من حيث كونهم العنصر الفاعل الرئيسي في منظومة التعليم العالي، على أن يقترن ذلك بالتوازن اللازم بين الحقوق وأداء الواجبات، وأن يتم توزيع المبالغ المتاحة من المرتبات والحوافز بطريقة عادلة

طبقاً لما يؤديه كل عضو هيئة تدريس من عمل ومشاركة فعلية، وأن يتم اعتماد سياسات المحاسبة إدارياً من قبل لجان محايدة، بما يضمن انتظام العملية التعليمية وجودتها.

٩. لم تتناول الأفكار المطروحة من السيد الوزير موضوع الإدارة القيادية للجامعة، واختيار القيادات، سواء على مستوى الجامعات أو الكليات أو الأقسام، وقد وردت للأندية العديد من الاقتراحات في ذلك الصدد، ومن أهمها العودة إلى انتخاب عمداء الكليات، أو تشكيل مجالس للأمناء أو ما يشابهها، بحيث يكون لها دور رقابي لمتابعة الدور التنفيذي للإدارة، أو انتخاب مجالس من الأساتذة تقوم على جميع الشئون الأكاديمية والعلمية بالكليات، على أن تكون مسئولية العمداء في الشئون المالية والإدارية فقط.. إلى غير ذلك من الاقتراحات، التي تسير في طريق إصلاح المسار الإداري في الجامعات.

١٠. إن العمل الطلابي في الجامعات يحتاج إلى الكثير من التفعيل وإعادة الروح إليه، بعد أن وصل تقريباً إلى حالة التجمد نتيجة للوائح، وكذلك للتدخلات الخارجية من خارج نطاق الإدارات الجامعية، كما يحتاج الأمر إلى استعادة العلاقة القوية بين الأستاذ والطالب، وأن يعود الأستاذ لأداء دوره الريادي والتربوي، وأن تعود كذلك نظرة الطالب إلى أستاذه كقدوة في وقت يحتاج فيه الشباب بشدة لذلك. وعلى الرغم من أن النقاط التي طرحها الوزير تضمنت محوراً عن العمل الطلابي، إلا أن ما طرح لم يكن فيه تحديد للمفاهيم المطروحة، أو الآليات اللازمة للوصول إليها عن طريق مشروعات محددة.

١١. يجب أن يقترن المطروح من مبادئ وأهداف بالتخطيط الجيد للتنفيذ والمتابعة، حتى تؤتي العمليات الإصلاحية ثمارها، ولا تهدر الإمكانيات المادية المتاحة بدون استفادة، والمثال الواضح لذلك هو ما حدث في بعض الدورات الأولى من الدورات التدريبية التي أعطيت لشباب هيئة التدريس على أن يكون اجتيازها شرطاً للتقدم للترقيات، حيث لم تأخذ هذه الدورات حقها في الإعداد، ولم يتم اختيار بعض المدربين بعناية، وتواترت الشكاوى من الزملاء حول مضمونها، وكذلك حول ممارسات بعض المدربين فيها.

الخلاصة:

على الرغم من أن نوادي أعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصـــرية تعتبـــر أكبـــر مؤسسات المجتمع المدني في محيط منظومة التعليم العالي، إلا أن دورها لا يزال قاصراً عن المشاركة الفعالة في رسم وصياغة استراتيجيات وسياسات تلك المنظومـــة. ويرجـــع ذلـــك لأسباب كثيرة أهمها: جمود العمليات الانتخابية في معظم النوادي لسنوات طويلـــة، بمـــا أدى إلى قصور واضح في نشاط هذه الأندية، وعزوف معظم الأساتذة عن المشاركة في أنشـــطة النوادي، كجزء من الحالة المجتمعية السائدة المتمثلة في السلبية وضعف المشاركة في العمـــل العام، وقصور التصور حول مجالات العمل الأهلي بحصرها في تقديم الخدمات للأعضـــاء، أو محاولة الحصول على مكاسب مادية واجتماعية لهم، بالإضافة إلى غياب الآليات المستقرة للتنسيق المستمر بين النوادي والمؤسسات الرسمية، بحيث لا تجد الجهود المبعثرة التي تبـــذل طريقها إلى الواقع العملي ولا تجد من يتابعها، أو يقوم مسار تطبيقها.

وامتداداً للمجهودات السابقة، بدأت بعض النوادي مـــؤخراً، وعلـــى رأســـها نـــادي جامعـــة القاهرة، في بذل الجهد المركز حول قضايا التعليم، وذلك بوضع برامج وخطـــط، لا تـــزال فـــي بداياتها، لمحاولة المشاركة في وضع وتنفيذ سياسات التعليم العالي، بما يعكس آراء القاعـــدة مـــن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. وقد عرضت الورقة نماذج مـــن هـــذه المجهـــودات، خاصة خلال السنوات الأخيرة، ووضعت بعض الأسس الأولية لرؤية النوادي حول أهم سياســـات التعليم العالي، والتي يمكن مناقشتها وبلورتها بطريقة أكثر شمولاً في الفترة القليلة القادمة.

ويرى الكاتب، كما يرى الكثير من الزملاء، أنه يجب تكوين آلية مستقرة للتنســـيق بـــين النوادي ووزارة التعليم العالي والمؤسسات العاملة في مجال تطوير التعلـــيم، يشـــارك عـــن طريقها الأساتذة بشكل فاعل في صياغة وتفعيل سياسات التطوير والإصـــلاح، بمـــا يشـــكل نموذجاً للمشاركة الفعالة لمؤسسات المجتمع المدني الجادة في تحقيـــق الإصـــلاح المنشـــود، وإحداث التنمية الحقيقية في المجتمع.

كما يجب وضع آليات ثابتة تمارس من خلالها النوادي عمليات التقويم والمتابعـــة، اعتمـــاداً على قواعد أعضاء هيئات التدريس، مع أهمية أن تأخذ المؤسسات الرســـمية بالدولـــة توصـــيات واقتراحات النوادي في الاعتبار، وبخاصة أنه يوجد الكثير منها، مما تراكم على مـــدى ســـنوات عديدة، ولم تر طريقها إلى النور على الرغم من عمقها وشمولها، وواقعيتها في نفس الوقت.

هوامش الدراسة

(١) بعض محاضر اجتماعات مجلس إدارة نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة في منتصف السبعينيات.

(٢) منتدى "جامعيون من أجل الإصلاح" – لجنة الشئون العامة والثقافة والإعلام – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة على شبكة المعلومات الدولية www.cusclub.org.

(٣) "مصر والأمة: ماذا بعد العدوان على العراق – الدلالات.. التداعيات.. الضرورات" – مركز البحوث والدراسات السياسية بالاشتراك مع نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة – تحرير: د. عمرو دراج، د. نادية محمود مصطفى، ٢٠٠٣.

(٤) "مصادر التهديد للأمن القومي – نحو استراتيجية الحماية وتحقيق النهضة" – سلسلة قضايا الإصلاح (١) – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة – تحرير: د. عمرو دراج، ٢٠٠٤.

(٥) "الإصلاح الوطني المنشود – المتطلبات والآليات – رؤية الأحزاب والقوى الوطنية المصرية" – سلسلة قضايا الإصلاح (٢) – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، تحرير: د. عمرو دراج، ٢٠٠٤.

(٦) "مؤتمر: التعليم قبل الجامعي – بين تأصيل الهوية وتحقيق التنمية" – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، الأمين العام: أ.د. حسن الشافعي، ١٩٩٢.

(٧) "الندوة العلمية: مناهج الدراسة في الجامعات المصرية – الواقع والمستقبل" – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة – تحرير: د. محمد السيد الجليند، ٢٠٠٢.

(٨) "مقترح أجندة لأوليات الحوار الوطني" – منشور بملاحق المرجع رقم (٥).

(٩) محضر الاجتماع منشور بملاحق المرجع رقم (٥).

(١٠) "ندوة: مشكلات الجامعة بين التهوين والتهويل" – نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة – ٢٠٠١/١٠/٢.

(١١) يرجع إلى ملخص ما دار في هذا الاجتماع بموقع نادي جامعة القاهرة على شبكة المعلومات الدولية. www.cusclub.org

(١٢) "مصر تدخل عصر التميز" – حديث شامل أجراه أ. لبيب السباعي مع أ.د. عمرو عزت سلامة – جريدة الأهرام – ٢٠٠٤/٩/١٥، وعدة ندوات أخرى حاضر فيها الوزير في جامعة القاهرة ونادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة.

(١٣) "مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي – رؤية لجامعة المستقبل" – مايو ١٩٩٩.

تعقيب

د. سلوى شعراوي جمعة

يسعدني في الجلسة الثالثة أن يكون معي ثلاثة من الباحثين الجادين، هم الدكتورة ناهد عز الدين وسوف تقدم بحثا بعنوان دور المؤسسة الجامعية: وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات ؟ والدكتورة ناهد عز الدين هي من البراعم الجادة في كلية الاقتصاد، وقد ناقشت رسالة الدكتوراة حديثاً، وأثارت الكثير من الجدل، ونتوقع لها في الكلية مستقبلا باهرا في البحث والتدريس. الورقة الثانية للدكتور جلال البنداري وسوف يتناول الدكتور جلال سياسات التعليم العالي في البرلمان، أما الدكتور عمرو دراج فبحثه يتناول دور أندية أعضاء هيئة التدريس في صياغة وتفعيل سياسات التعليم العالي: نظرات في الواقع وطموحات للمستقبل. وتتناول الأبحاث الثلاثة قضية مهمة جداً هي عمليات صنع السياسات العامة.

الحقيقة إني قد استمتعت جداً بقراءة الأبحاث الثلاثة، وبالاستماع إلى العروض، لكن، وأثناء سماعي للأبحاث وقراءتي لها، كان في ذهني الأدبيات النظرية لتحليل السياسات العامة، والتي تشرح عددا من المراحل التى تمر بها السياسات العامة؛ فالمرحلة الأولى هي مرحلة المبادأة بطرح القضايا policy initiation، والتي تظهر فيها قضية ما، وتصبح موضع اهتمام الناس كلهم، وتظهر فيها الدعوات لحل مثل هذه القضية ومحاولة توصيلها إلى صناع القرار، والمرحلة الثانية هي مرحلة تحديد الأولويات وكيف أن هذه القضية تزاحم قضايا أخرى متعددة، تعمل الدولة على حلها، وكيف تجد هذه القضية مكانها على أجندة أولويات الحكومة، أو الدولة بصفة عامة، والمرحلة الثالثة والتي كنت أتصور أن جلستنا سوف تتعرض لها من خلال عنوانها، وهي مرحلة رسم أو صياغة السياسات، والمرحلة الرابعة هي مرحلة اتخاذ القرار، والتي يقوم بها متخذ القرار، والمرحلة الخامسة هي مرحلة تنفيذ السياسات، والتي يتولاها الجهاز الإداري، والمرحلة الأخيرة هي مرحلة تقويم السياسات، حتى نعرف ما إذا كنا قد حققنا الأهداف المطلوبة أم لا، وهل تحقيقها تم بكفاءة وفاعلية أم لا.

وعندما نظرت إلى الأوراق الثلاث، لم أجد أنهم قد عبروا عن مرحلة صياغة السياسات، بالرغم من وجود كمية من الحقائق، والأمثلة، والنماذج، التي من الممكن أن يعاد

هيكلتها مرة ثانية، بحيث تعبر عن كيفية صياغة السياسات التعليمية في مجال التعليم العـالي، ومن ناحية ثانية شعرت أن هناك غنى في الحديث عن فاعلين في سياسات التعليم العالي، لـم يتم دراستهم بقدر كاف، مثل دور أندية أعضاء هيئة التدريس، والتي أتصور أنها واحدة مـن الدراسات القليلة جداً في هذا الموضوع، ودراسة دور البرلمان والتعليم، والتي لا توجد عنهـا دراسات كافية، فهناك دراسات قليلة جداً عن دور البرلمان وعملية صنع السياسـات العامـة مثلاً، كذلك عنوان ورقة الدكتورة ناهد عز الدين، والتى تساءلت عن دور الجامعة وهل هـو: وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات؟ وبالطبع كان تساؤل الدكتورة ناهد عن وضع الأهداف هل هي صياغة أم تنفيذ؟ وهل الجامعة تصوغ سياسات التعليم العـالي، وتسـاهم فـي صـياغة سياسات التعليم العالى؟ أم أنها جهة منفذة فقط لهذه السياسات ؟

عندما ننظر إلى أفكار الأوراق الثلاث المقدمة، نلاحظ أن ورقة الدكتور **عمـرو دراج** تقول أن هناك فاعلين جدد في التأثير على السياسات العامة، وأن لهم رؤية، وأنهم يحـاولون أن يؤثروا في صنع السياسات، وبالرغم من أن الورقة أشارت إلى جهود كثيـرة قـام بهـا النادي، إلا أنها انتهت في النهاية إلى أن النادي غير مـؤثر، وقـد أختلـف مـع الـدكتور عمروعلى الرغم من أني لم اشترك من قبل في أنشطة هذا النادي، ولكن يمكن لـي أن اقـدم بعض الأفكار، التي يمكن أن توظف في ورقة الدكتور عمرو، وتثبت في النهايـة أن النـادي ساهم في صياغة السياسات العامة؛ فمثلاً ترى أدبيات السياسات العامـة أنـه عنـد تحديـد الأولويات، وكيفية وصول قضية من القضايا إلى جدول الأعمال، أن القضية تصـل عنـدما يكون هناك اهتمام كبير بها، وتمس قطاعا عريضا من النـاس، وعنـدما يـنجح أصـحاب المصلحة في لفت نظر صانع القرار. فإذا ما كانت القضية ملحة، لكن صانع القرار لا يشعر بأنها قضية مهمة، فلن تصل إلى الأجندة الخاصة بالدولة، ولذلك ليس الهدف من كثيـر مـن المؤتمرات –وعلى رأسها هذا المؤتمر– الشهرة والاستعراض، أو أن يقال إن مركز البحوث والدراسات السياسية يعقد ندوة أو مؤتمرا عن السياسات التعليمية، ويستضيف وزير التعلـيم العالى، ولكن الهدف هو إتاحة الفرصة لصانع القرار للاطلاع على ملف وأوراق المـؤتمر، والنظر إلى عناوين الموضوعات، لعل وعسى بعض المكتوب يصل إلـى صـانع القـرار، وعندما ينتهي المؤتمر تصدر توصياته، ومن المؤكد أن مثل هذه التوصـيات سـوف ترفـع لوزير التعليم العالي، وهنا يمكن القول إن المؤتمر ما هو إلا آلية لتوصيل صـوت أصـحاب

المصلحة في السياسات التعليمية إلى وزير التعليم العالي، من ناحية أخرى فإن وزير التعليم العالي ألقى محاضرة فى هذا المؤتمر، وهذا يأتي من حرصه على نقل رؤيته في السياسات التعليمية والجهود المأمول اتباعها، حتى يوصلها إلى أصحاب المصلحة. ومن هنا تحدث الآلية التي طالب بها الدكتور عمرودراج، ولكنها ليست بالآلية الثابتة، ولكنها آلية متغيرة وذات أشكال متعددة، الهدف منها هو لفت نظر صانع القرار أن هناك مشاكل في التعليم العالي، ومن ناحيته، يوضح وزير التعليم أنه مدرك أو غير مدرك لهذه المشكلات.

إن هناك تعددا فى أدبيات تحليل السياسات العامة؛ فبعض دارسي أدبيات السياسات العامة يدعون -وأنا واحدة منهم- أن وحدة التحليل في السياسات العامة، لم تعد الدولة -كما كانت من قبل- ولكن أصبحت الشبكة أو شبكة السياسات، وهي مجموعة من الفاعلين يمثلهم أعضاء هيئة التدريس، المتحدثين اليوم على سبيل المثال، والجامعة نفسها بمن فيها من أساتذة وطلاب وإداريين، وكذلك البرلمان الذي يقوم بدور مهم، كل هؤلاء هم شبكة من الناس الذين لهم مصلحة في تحسين السياسات التعليمية، وكل منهم يحاول أن يؤثر بطريقة معينة؛ كأن يعقد ندوة أو مؤتمرا، أو أن يقدم ورقة عمل إلى الجهات المختصة يطرح فيها رؤيته في إصلاح التعليم، أو أن يقدم طلب إحاطة أو استجواب، أو أن يثير مناقشة للوزير حول سياسات التعليم. وشبكة أصحاب المصالح تعمل سوياً، لحل مشكلة معينة، فعلى مستوى آخر كالتعليم ما قبل الجامعي، كان الفاعلون يتحدثون عن قضية الصف السادس الابتدائي، وتعاونت الجمعيات الأهلية، وأصحاب المصلحة، وأعضاء هيئة التدريس في المدارس، وأولياء الأمور، والطلاب حتى تحققت مطالبهم، كذلك الآن توجد قضية مثيرة للجدل هي قضية الثانوية العامة، فهل من الممكن أن نرصد في الأوراق المقدمة بعض القضايا التي أثارت الجدل في السياسات التعليمية، وتم من خلالها أو أثنائها تكون هذه الشبكات؛ بحيث تؤثر على صانع القرار ؟

وحول ورقة الدكتورة ناهد عز الدين، فنجد أنها تتحدث عن ثنائية (وضع أهداف أم تنفيذ السياسات)، ومن الورقة لم استطع أن أحدد في النهاية ما إذا كانت الجامعة تساهم في صناعة السياسات وصياغة السياسات في مرحلة policy formulation، أم أنها تنفذ، في حين أن كل فاعل، من الفاعلين في السياسات العامة، من الممكن أن يساهم في كل المراحل التي ذكرتها سابقاً؛ فيمكن أن يبادر بطرح موضوعات جديدة، ويمكن أن يساهم بالدفع في

قضية من القضايا على جدول أعمال الدولة، ويمكن أن يساهم في صياغة السياسة وتحديد الأهداف، التي أشارت إليها الدكتورة ناهد، ويمكن أيضاً أن يساهم في تنفيذ السياسات، ومتابعتها، وتقويمها.

كذلك ترى الدكتورة ناهد، أن شكل المؤسسة الجامعية بكل عيوبها، أعاق هذه المؤسسة عن تأدية الدور المنوط بها، فلم تستطع أن تساهم في صياغة السياسات، وحتى في تنفيذ السياسات لم تتمكن من تنفيذ السياسات بطريقة فعالة. وكنت أود معرفة كيف يمكن تحديد شكل الإجابة عن هذه الأسئلة، فالدكتورة ناهد قد تحدثت عن النشأة، والسمات، والملامح، والأهداف، والتمويل، والاستقلالية. ولكنها لم تطرح الحالات المحددة، التي يمكن من خلالها القول إن الجامعة حاولت صياغة السياسات ولكنها فشلت، وتم منعها، أو إنها كانت في قضية أخرى عبارة عن آلية لتنفيذ السياسات، وما هو منطوق السياسات الجامعية التي ساهمت الجامعة في تنفيذها بكفاءة ؟ وما هي آليات المؤسسة الجامعية في تنفيذ أو في صياغة السياسات ؟ فمؤسسات أخرى كثيرة لديها ما يعرف باسم "محلل السياسات العامة"، وهوالذي يدرس المشكلة، ويقدم ورقة عمل بها تحليل للموقف والبدائل، وينتهي إلى مجموعة من التوصيات القابلة للتنفيذ، ويرسلها إلى الجهات صاحبة الاختصاص، والسؤال هو : هل الجامعة تقوم بشئ من هذا القبيل ؟ وهل لدينا محللون للسياسات العامة، في أي جهة من الجهات التي أشارت إليها هذه الأوراق البحثية في موضوع التعليم العالي ؟ أم لا ؟

إن الأوراق الثلاث مليئة بالهجوم، لدرجة أن الهجوم قد غطى على الفكرة الرئيسية للبحث، لكن السؤال المطروح هو : ماذا بعد ؟ فالأوراق المقدمة في مؤتمر عن السياسات العامة، لابد أن تنتهي إلى أمور قابلة للتنفيذ، لكي ترفع إلى صانع القرار، وإن كنا مختلفين مع صانع القرار، فعلينا أن نرشده بحلول المدى القصير، والمدى الطويل، فهل هناك – على المستوى القصير – إصلاحات يمكن أن تقدم حلا للمشاكل التي نتحدث عنها أم لا ؟

وكل ما سبق ينطبق كذلك على **ورقة الدكتور جلال البنداري**، وهي ورقة طيبة جداً، فلقد حاول إظهار مدى التناقض بين سياسات رئيس الدولة ورئيس الوزراء، وأن هذا معناه عدم تنفيذ قرارات رئيس الجمهورية، بالرغم من أنه أشار في بداية ورقته إلى هيمنة رئيس الجمهورية على مجلس الشعب، وإلى عدم قدرة المجلس على تنفيذ أي شئ دون الرجوع إلى رئيس الجمهورية، صحيح أن الدكتور جلال اهتم بمحاضر الجلسات وطلبات الإحاطة

بمجلس الشعب لكن لم أجد في الدراسة أي حديث عن ماذا يحدث في لجنة التعليم في مجلس الشعب، وهل موضوعات التعليم العالي نوقشت فيها أم لا ؟ واعتقد أن الدكتور جلال مـدرك تماماً - كباحث برلماني - أن عمل اللجان مهم للغاية، وأن الوزراء يقدمون خلالـه بيانـات عن سياسة الوزارات، وتدور مناقشات بينهم وبين الأعضاء؛ وبالتالي أتصور أن ذكـر هـذا الأمر، كان يمكن أن يضيف لقيمة بعض المؤشرات التي استخدمتها هـذه الدراسـة، والتـي خرجت في النهاية بإجابات سلبية.

وأود القول للسادة الباحثين، أنه من السهل جداً، ونحن نـدرس أي ظـاهرة وبخاصـة المتعلق منها بالنظام المصري أن نشير إلى كل السلبيات، ولكن الباحث الحقيقي هـو الـذي يحاول أن يبحث عما هو مظلم، وعما هو مضئ، فمـن البـديهى أن البرلمـان المصـري، والنظام المصري، ووزارة التعليم العالى، أو أي جهة مثلما لها سلبيات لها محـاولات، وقـد تكون بعض هذه المحاولات نافعة، وقد تكون غير نافعة، وبالتالي دعونا ننظر إلـى الكـوب بشكل كامل، نريد أن ننظر للوضع كما هو ، وأن نفكر فيما نعمل وكيف نحسنه.

وفي النهاية أدعو جميع الباحثين لاستخدام المادة الغنية التي تعبـر عـن حـالات فـي السياسات العامة، وأن ينظروا إليها من خلال النظر في أدبيات السياسات العامة التي تعطيهم الأسئلة والضوء الذي يمكن الاسترشاد به.

ومنذ فترة، قام مركز دراسات الإدارة العامة بعمل ورشة عمل حول تحليـل السياسـات العامة، وهذا المركز يدعى أنه متخصص في السياسات العامة، ولقد صدر عنه كتاب تحليـل السياسات العامة في الوطن العربي، لأن الورشة كانت على نطاق الوطن العربي كله، وقـد حاول الكتاب أن يدرس كل سؤال دراسة علمية حقيقية، مثل: ما هو دور الجمعيات الأهليـة في صنع السياسات العامة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، طلبنا من أفراد في الجمعيات الأهليـة المشاركة بتقديم أوراق، وكان معنا الدكتور عادل أبو زهرة رحمة الله عليه، وتحـدث عـن جمعية أصدقاء البيئة بالإسكندرية، وكيف أنهم استطاعوا الوقوف أمام المحافظ في أكثر مـن حالة، واستطاعوا تغيير والمساهمة في صياغة قانون (٤) لسنة ١٩٩٠ حول حمايـة البيئـة، وكيف استطاعت الجمعيات الأهلية اللجوء إلى القضاء الذى أنصفها ضد المحافظ في بعـض الحالات.

ما أود قوله هو: إننا كباحثين - وبصرف النظر عن انتماءاتنـا السياسـية - نجـد أن

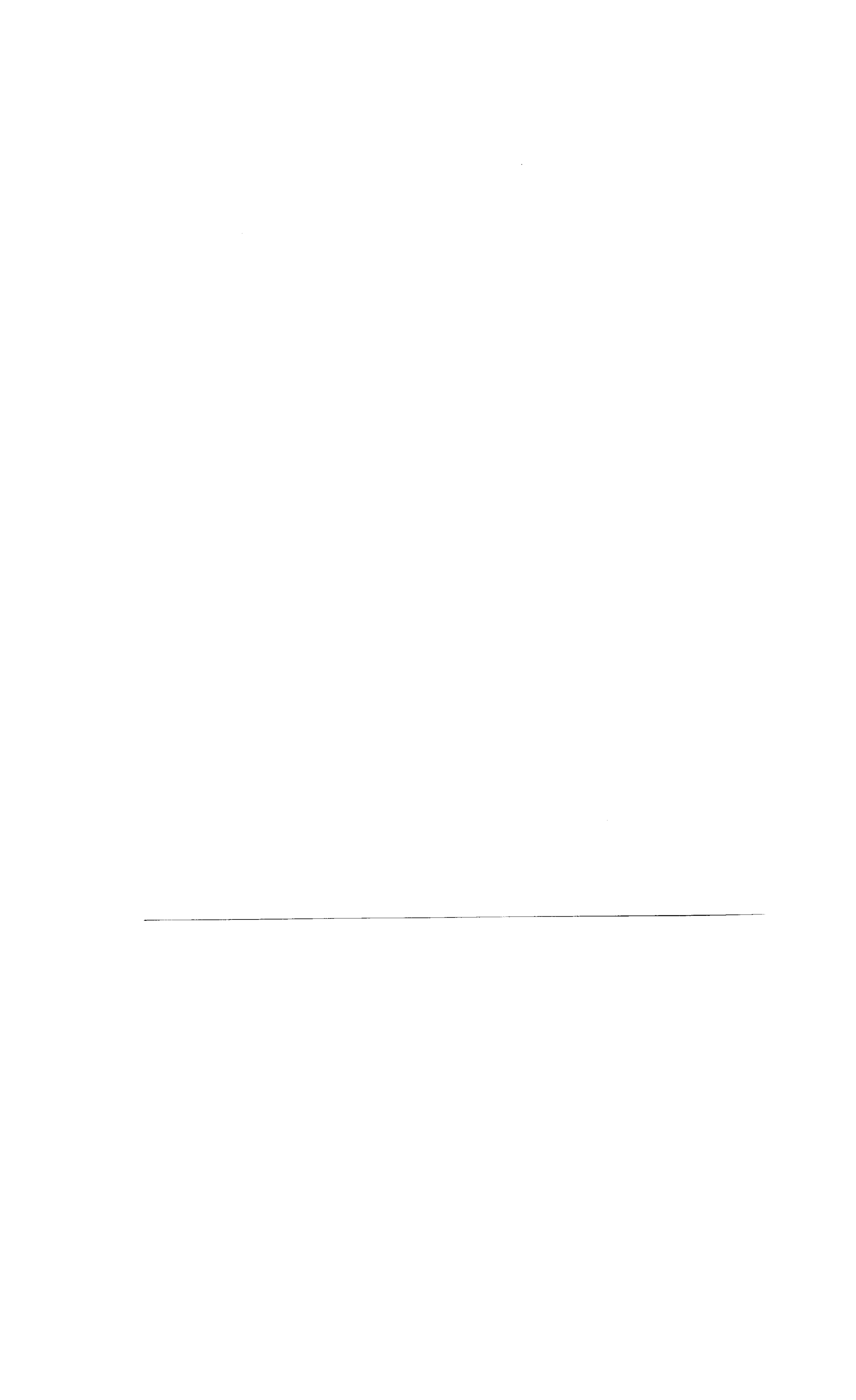
المجتمع المصري ملئ بالحالات والنماذج، ويعتبر قانون الجنسية الجديـد، والمتعلـق بمـنح الجنسية المصرية لأبناء الأم المصرية أحد هذه النماذج، فهذا القانون جاء من خـلال ضـغط الجمعيات الأهلية المهتمة بقضايا المرأة، والتي نشرت العديد من المقالات، وقدمت العديد من البرامج في الإذاعة والتلفزيون، حتى كونوا رأيا عاما، وصدر القانون والذي عدل فيما بعـد، بما يعطي للمرأة الحق في أن تمنح جنسيتها لأبنائها. كذلك دور جمعية رجال الأعمـال فـي صنع السياسات العامة، وكل ما نحتاجه هو أن يبحث الباحثون عن القضايا، وأن يكون لديهم الإطار النظري للتعامل مع المعلومات العامة؛ بحيث يستطيع الباحث أن يجيب عن القضـية بشكل علمي، فالرأي الفصل يأتي من إقامة الدراسات العلمية الجادة التي تحاول الإجابة عـن أسئلة معينة، وقد تساءلنا هنا عن دور الجمعيات الأهلية، وتناولنا مفهوم الشـبكة وكيـف أن أصحاب المصالح يتعاونون مع بعضهم البعض لخلق قـوة ضـغط، وأؤكـد أن الـوزارات المصرية فى الفترة الراهنة، أصبح بها إدارات للجمعيات الأهليـة، ومهمـة هـذه الإدارات التواصل مع الجمعيات الأهلية، والمطلوب هو دراسة هذه الجمعيات، وإذا كنا نقـوم بعمـل مؤتمر عن السياسات التعليمية، فعلينا أن ندرس تجربة الإسكندرية على سبيل المثال، وهنـاك تجربة ثرية للغاية، تحدث في محافظة الإسـكندرية عـن التعلـيم وتغييـر منـاهج التعلـيم ولامركزية التعليم، وقد زارتها لجان التعليم في مجلسي الشعب والشوري، وكتـب البـاحثون عنها، والسؤال: هل هذه القضية مطروحة في هذا المؤتمر ؟ وأتصور أن هذه الأمور تحتـاج إلى أن تدرس بشكل حقيقي من الواقع، ثم نحكم بعد ذلك هل المجتمع المـدني بالفعـل يقـوم بدور أم لا، وسوف نجد أن هناك دورا بالفعل، وعلينا أن نبحث هل هذا الـدور كـاف أم لا، وقد نختلف. والسؤال التالي: كيف يمكن أن نعظم من مثـل هـذا الـدور ؟ ومـا هـو دور الجمعيات والأندية والمواطنين النشطاء في الحركة والحياة السياسية المصرية ؟

أعتقد أن مصطلح "آلية لتوصيل الصوت" ليس سبة بل هو أمر جيد، وفي علم السياسات العامة دائماً ما يتم الحديث عن أسلوب بيع الأفكار، وكيف يمكن أن تروج لأفكارك، وكيـف يمكن لك كمحلل سياسات أن تبيع أفكارك. ومن الضرورى أولاً- فهم الشخص الآخر وتذكر الإيجابيات قبل السلبيات، فحتى عمليات التغيير الجذري، لابد أن يكون لها آثار على المـدى القريب، فنظام الثانوية العامة بعض الناس تنظر إليه على أنه تغيير جذري، لكن على المـدى القصير نكونُ في حاجة إلى خلق جدل عام، وأن تناقش القضية في الجمعيـات، والمجـالس،

وفي الإعلام بحيث تتم تهيئة المجتمع في المدى القصير لمثل هذا التغيير، كذلك الأمـر فـي قضية التعليم العالي، فالقضايا ليست كلها خيرا مطلقا أو شرا مطلقا، والمهم هو حل القضـايا بوسائل قابلة للتنفيذ.

وحول ما إذا كان هناك أمل في قضية التعليم أم لا، أتصور أن هناك أملا وأنه موجـود فينا نحن. إن دورنا كأعضاء هيئة تدريس مهم جداً، وبخاصة داخل قاعات التعليم والتدريس، فإذا كنت كأستاذ جامعي أتحدث عن الديموقراطية وحقوق الإنسان يجب على في البدايـة أن أطبق هذه الأقوال على نفسي وأن أعد منهجا يتناول الرأى والرأي الآخر، ولا أقصر أبحاثي ومراجعي على رأى واحد، ويجب أن أدعم سياسة الحوار بيني وبـين الطلبـة، وأن أسـمح بحرية الرأى، أي أن كل ما نتحدث عنه يجب أن نطبقه عملياً. وأعتقد أنه لو بـدأنا بأنفسـنا فسنكون جزرا للتميز ما تلبث أن تتقارب مع بعضها البعض، لتصـبح الجامعـة فيمـا بعـد مؤسسة متميزة، ولا أقول ذلك لأني أرفض الرافضين، ولكن على العكس من ذلك، فـالرفض هو بداية للتغيير، لكن لابد -ونحن نتساءل عن أسلوب التغيير- أن نعلم ما هو دورنا تحديـداً في هذا التغيير، وأن نبدأ بأنفسنا، و أن ننظم أنفسنا ونتحدث عما هـو قابـل للتنفيـذ حتـى نستطيع الترويج له.

وفي النهاية لي ملاحظة سريعة، فقد كنت أتصور أن جلسة على هذا القدر من السخونة، لابد أن تتضمن أفرادا من لجنة التعليم بمجلس الشعب، أي أن يكون هناك "تنفيـذيون" حتـى يكون هناك آلية تطبيقية لإيصال الصوت.



١١. سياسات القبول الجامعي بين العدالة ومشكلات التنمية

د. عماد صيام

من المؤكد أن تقدم ونهضة أي أمة، يرتهن بقدرتها على تحقيق حد أدنى من العدالة والمساواة بين أبنائها، يسمح لهم بالتمتع بثروتها، والمشاركة فى صنع مستقبلها، وفقا لقاعدة المواطنة، بما تفرضه من حقوق وما يقابلها من واجبات ينظمها الدستور والقانون، وتجد تحققها الفعلي على أرض الواقع. ويعد حق التعليم بشكل عام، وإتاحة الفرصة المتساوية لجميع أبناء الوطن للحصول على التعليم الجامعي -طالما كانت لديهم الرغبة والقدرة الذهنية- أحد المحكات الرئيسية التي يختبر فيها هذا المستوى من العدالة والمساواة، وبالتالي قدرته على أن يكون دافعا لعملية النهضة والتنمية، ويمر مجتمعنا المصري بفترة عصيبة، تداخلت وتراكمت فيها المشكلات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية إلى حد لا يشير فقط إلى الثبات والتجمد، ولكن يشير أيضا إلى التراجع إلى الخلف، وهو ما توضحه معظم تقارير التنمية البشرية، لهذا تأتي دراسة مشكلات التعليم العالي فى مصر انعكاسا لهذا الهم الوطني، وسعيا وراء مخرج للوطن من أزمته، حيث مازال التعليم بما يشكله من أهمية أساسية، فى مجال الإعداد والتأهيل الفني، والتربية، وبناء الثقافة السياسة للمواطن، هو أحد أهم حلقات الإصلاح والنهضة الحقيقية، التي يمكن أن تخرج الأمة من كبوتها، وبخاصة إذا ترافق إصلاح وتطوير التعليم مع إصلاح سياسي حقيقي، وفقا لاحتياجات الأمة بناء على قاعدة العدالة والمساواة والحرية.

وسوف نحاول فى هذه الدراسة تناول سياسة القبول فى الجامعات، والتي يؤدى الدور الأساسي فيها مكتب التنسيق تحت دعوى تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص، من زاوية مدى التحقيق الفعلي لمبدأ المساواة فى تكافؤ الفرص، ونتائج الاعتماد عليه كآلية أساسية فى توزيع الطلاب على الجامعات والمعاهد العليا.

أولاً - ديمقراطية التعليم: حق التعليم بين القوانين والتشريعات المصرية والواقع المعيش:

منذ أن بدأ مشروع بناء الدولة الحديثة على يد محمد على باشا، ظهر الاعتماد على التعليم الحديث كأحد المصادر الأساسية لإمداد جهاز الدولة بالموظفين والتقنيين، وذلك بعد

أن تغيرت وظيفة الدولة من جهاز جباية وإدارة، إلي جهاز إنتاج وخدمات، فأصبحت الدولة فى حاجة إلي الكوادر المتخصصة فى الزراعة، والصناعة، وغيرها من مجالات التخصص التي فرضها الواقع الاقتصادي الجديد، وهى التخصصات التي لم يستطع النهوض بها نظام التعليم التقليدي، الذي كان عماده الأزهر والمدارس الملحقة ببعض المساجد وكتاتيب المدن والقرى[١]، لهذا لم يهتم التعليم الحديث فى بدايته بنشر التعليم أو الثقافة بين المصريين، بل بإمداد الدولة بالكوادر المتخصصة، وبخاصة أنه قد بدأ بالتعليم العالي[٢]، دون أن يستند إلى شبكة قوية وممتدة من مؤسسات حديثة للتعليم قبل الجامعي[٣].

وصاحب نشأة التعليم الحديث قضية حق المصريين فى التعليم، والمعايير الموضوعية التي تمنح هذا الحق بشكل متكافئ للجميع، وهى القضية التي أخذت تتقدم مرتبتها على قائمة قضايا الصراع الاجتماعي وأولوياته بمرور الزمن، فطوال عصر محمد على وأبنائه، وعلى امتداد فترة ما قبل الاحتلال البريطاني، لم تطرح بإلحاح على ساحة الجدل الاجتماعي مشكلة توفير التعليم الحديث والعالي -منه على وجه الخصوص- لكل المصريين فى سن التعلم، وما يلحقها من ضرورة توفير الموارد المالية اللازمة لذلك، ويمكن رد ذلك إلى محدودية احتياجات أبنية ومؤسسات الدولة الحديثة من الموظفين والتقنيين، من جهة، وإلى الضغوط الدولية لتصفية المشروع النهضوى، وبالتالي تقليص احتياجاته من المتعلمين من جهة ثانية، واكتفاء عموم المصريين بالتعليم الديني فى الكتاتيب من جهة ثالثة، بجانب حداثة نشوء ونمو الطبقة الوسطى التي ترى فى التعليم أحد أهم مصادر الحراك الاجتماعي من جهة رابعة. لهذا اعتمد اختيار محمد على لطلاب التعليم العالي، على الانتقاء من النابهين والأذكياء من خريجي وطلاب الأزهر، لإرسالهم فى بعثات لأوربا ليتعلموا فى جامعاتها ومعاهدها، أو لإلحاقهم بالمدارس التجهيزية والتخصصية التي أنشئت فى تلك الفترة، والتي كان التعليم فيها بالمجان[٤]، وهى المدارس التي قل الإقبال عليها من قبل أبناء الأغنياء فى تلك الفترة، نتيجة لنظامها الصارم الأقرب إلى النظام العسكري، الأمر الذي جعلهم يفضلون الدراسة بالجامعات الأوربية[٥].

ومنذ البدايات الأولى، وعلى الرغم من أن التعليم الحديث كان تحت الهيمنة والإشراف الكامل للدولة، إلا أنه كانت هناك محاولات لتنظيم التعليم العالي وإنشاء جامعة مصرية، وهى المحاولات التي لم يكتب لها النجاح، مثل محاولة إبراهيم باشا (ابن محمد على) فى

تجميع مؤسسات التعليم فى دائرة واحدة، بإنشاء دار الفنون التي تدرس بهـا جميـع الفنـون العالية، لكن وفاته أجهضت الفكرة[٦]، ومحاولة على باشا مبارك فى تجميع المـدارس العليـا بسراي درب الجماميز، وهى المحاولة التي لم تستمر هي الأخرى[٧]، ومع تطـور الصـراع الاجتماعي صار التعليم الحديث إحدى أدوات الفرز، التي تدعم عمليـات الاسـتحواذ علـى الثروة والسلطة، فالتعليم العالي الذي يفتح الطريق إلى الوظائف الإدارية العليـا فـى جهـاز الدولة أصبح مقتصرا على أبناء الأغنياء، أما التعليم المتوسط فهو لأواسـط النـاس؛ حيـث المواقع الوسطى فى جهاز الدولة، أما جمهرة الفقراء فكان حرمانهم من التعليم هـو أفضـل السبل للإبقاء عليهم فى قاع المجتمع، وهو الفرز الذي جسده صدور القرار الحكومي بـإقرار الرسوم الدراسية فى فبراير ١٨٧٤، والذي لم تستطع الحكومة تنفيذه حتى مجيء الاحـتلال فى عام ١٨٨٢، والذي تبنى سياسة استهدفت تقليص التعليم فى مصر[٨]، ولقـد بـدأ تنفيـذ فرض رسوم التعليم بالفعل فى عام ١٨٨٥[٩]، وهكذا دعم وجود الاحتلال اقتصـار التعلـيم بالمدارس العليا على أبناء القادرين ومن باستطاعتهم دفع المصروفات، بحيث أصبح التعلـيم العالي أحد أدوات التمييز الاجتماعي، وبخاصة مع إعلان الحكومة المصرية عـدم التزامهـا بتعيين خريجي المدارس المختلفة، مما ساهم بدوره فى انخفاض الإقبال على المدارس العليا، ليس هذا فقط بل تمت زيادة مصروفات التعليم العالي ابتداء من عام ١٩٠٥، بحيـث أصـبح مقتصرا فقط على أبناء الأعيان، وبالتالي أصبح التوظف فى الوظائف العليا لجهـاز الدولـة المصرية بالتدريج مقتصرا عليهم، أو بالأحرى علـى النخبـة الاجتماعيـة المتعاونـة مـع المحتل[١٠].

لهذا، ومنذ مطلع القرن العشرين، ارتبط الكفاح الوطني ضد الاحتلال بمعارضة سياسته التعليمية، والمطالبة بتعليم وطني يتسع ليشمل كل الراغبين فى طلب العلم مـن المصـريين، وهى الدعوة التي عكستها الحركة الداعية لتأسيس الجامعة المصـرية، والتـي كانـت فـى جوهرها احتجاجا فكريا واجتماعيا وثقافيا على فلسفة التعليم السائدة، والتي حولت مؤسسـات التعليم العالي إلى مجرد مؤسسات لتوفير الكوادر الفنية للدولـة فـى إطـار احتياجاتهـا، أو احتياجات سوق العمل، وهو الاحتجاج الهادئ الذي سجله على باشا مبـارك –أبـو التعلـيم المصري الحديث– فى إشارته إلى أن التعليم يجب أن يكون هدفه "حصول أبناء القطر علـى ما يوجب إصلاح شأنهم وشأن أهاليهم، ليفوز الوطن بثمرة التقدم لأبنائه جميعا"[١١]، وهو مـا

أكد عليه قاسم أمين –أحد أبرز المشاركين فى حركة تأسيس الجامعة المصرية– فى الاحتفال الذي أقيم بمناسبة إنشاء الجامعة فى سراي زايد بالمنوفية بقوله" نحن لا يمكننا أن نكتفي الآن بأن يكون طلب التعليم فى مصر وسيلة لمزاولة صناعة أو الالتحاق بوظيفة، بل إننا نطمح أن نرى بين أبناء وطننا طائفة تطلب العلم حبا للحقيقة، وشوقا لاكتشاف المجهول، فئة يكون مبدؤها التعليم للتعليم"(١٢).

وقد انعكست هذه الروح التقدمية الرحبة التواقة لربط التعليم الجامعي بالتقدم وبمشروع التحرر والنهضة وليس بالاحتياجات الضيقة لسوق العمل فى:

أولاً: افتتاح أبواب الجامعة الأهلية بداية من عام ١٩٠٨ لكل المصريين؛ سواء للدراسة المنتظمة، أو للاستماع لمحاضرات بعينها.

ثانياً: الرسوم المتواضعة التي حددت مقابل تلقى الخدمة التعليمية والحصول على الشهادة(١٣).

ثالثاً:عدم وجود معايير محددة للالتحاق، أو لمستويات الصفوف، أو ضوابط للحضور أو للمراحل الدراسية(١٤).

وإذا كان إنشاء الجامعة المصرية، قد جاء تعبيرا عن رغبة مصرية عارمة فى فتح أبواب التعليم العالي أمام كل المصريين، فقد وجدت تلك الرغبة –التي ألهبها نضال الشعب المصري فى ثورة ١٩١٩– فى ضمان حق التعليم لكل المصريين بدون تمييز تعبيرها الواضح فى دستور ١٩٢٣، والذي نص فى مادته رقم (١٧) على أن "التعليم مجاني وإجباري فى المراحل الأولية "، وعلى الرغم من أن المدارس الأولية شهدت إقبالا متزايدا فى ظل مجانية التعليم، إلا أن نظام التعليم السائد فى تلك الفترة لم ينه عملية استمرار التعليم كأداة للفرز الاجتماعي، حيث كان التعليم الأولى مرحلة منتهية لا تتصل بما بعدها من مراحل، وهو ما رفع سقف النضال من أجل ضمان حق التعليم، من خلال الحملة المتواصلة التي خاضها العديد من المفكرين الذين طالبوا بتوحيد النظام التعليمي، بحيث يؤدى كله إلى الجامعة، وجعله مجانا فى جميع مراحله وليس المرحلة الأولية فقط، وهى الحملة التي نجحت فى توحيد التعليم الأولى مع التعليم الابتدائي، والذي أصبح كله مجانيا فى عام ١٩٤٤، ثم امتدت المجانية للمرحلة الثانوية فى عام ١٩٥٠، حيث أصبح التعليم قبل الجامعي كله مجانا(١٥).

وإذا كان ضمان حق التعليم ما قبل الجامعي، قد شهد قدرا ملحوظا من الاستقرار والتقدم، حتى أصبح مجانيا بمجيء عام ١٩٥٠، فقد شهد ضمان حق التعليم العالي وفتح أبوابه أمام جميع المصريين تراجعا واضحا، بعد أن فتحت الجامعة الأهلية أبوابها للجميع، فتحت ضغط مشكلة توفير التمويل اللازم للإنفاق على الجامعة، أصبح هناك ارتفاع متوالٍ فى رسوم الدراسة بها، حتى وصلت فى عام ١٩١٠ إلى ٦ جنيهات للطالب العادي[١٦]، ودخلت الجامعة فى أزمة مالية انتهت بوضعها تحت الإشراف الحكومي فى عام ١٩٢٥، وانتهى بها المطاف مرة ثانية إلى التحرك فى إطار توفير احتياجات الدولة من الفنيين والإداريين، وبخاصة بعد أن أصبح القبول بها مقتصرا على الحاصلين على ما يعادل شهادة الثانوية العامة، أو أي شهادة أجنبية يرى مجلس إدارة الجامعة أنها تعادلها[١٧]، مع قصر التعليم بها على من يملك تسديد المصروفات المتزايدة، والتي لم يكن ليتحملها معظم أبناء الشعب المصري، حيث كان على الطالب تسديد ما يتراوح بين ٣٥% -٦٠% من نفقات تعليمه الحقيقية، والتي تراوحت بين ٢٠ جنيها للآداب و٤٥جنيها للطب، عام ١٩٤٠، وارتفعت إلى ٥٢جنيها للآداب، و١٤٨جنيها للطب، و٣٥جنيها للتجارة فى عام ١٩٥٢[١٨].

وبمجيء ثورة يوليو ١٩٥٢، ورغبتها فى تحطيم ركائز النظام القديم، وكسب المزيد من المشروعية السياسية والجماهيرية من جهة، ولدعم برنامجها الطموح للتحديث والتصنيع من جهة أخرى، كان دعم مجانية التعليم وإتاحته من أهم أدواتها لتحقيق أهدافها، وهو ما عكسته الدساتير التي توالى ظهورها منذ عام ١٩٥٢، حيث نص دستور ١٩٥٦ فى المادة (٤٩) على أن "التعليم حق للمصريين جميعا تكفله الدولة بإنشاء المدارس والمؤسسات التعاونية والتربوية، التعليم إلزامي فى مرحلته الأولى، ومجاني فى مراحله المختلفة بمدارس الدولة فى الحدود التي ينظمها القانون "وهى نفس المبادئ التي أكد عليها دستور ١٩٦٤ المؤقت فى مواده ٣٥، ٣٨، ٣٩ والذي أضاف إلى ذلك مجانية التعليم الجامعي، والتي كانت قد تقررت بالفعل عام ١٩٦٢، وهو الشيء الذي أعاد التأكيد عليه الدستور الدائم الصادر فى عام ١٩٧١ فى المواد من (١٨-٢١)، والذي أشار إلى ضرورة مد الإلزام المجاني إلى مراحل أخرى.

وهكذا استقر حق التعليم -بما فيه التعليم الجامعي- دستوريا، وتم رفعه إلى مرتبة الحق العام[١٩] الذي لا يميز فيه بين المصرين على أي خلفية إلا قدرتهم الذهنية على الاستمرار

فى هذا النوع من التعليم ورغبتهم فى الدراسة، وهو ما حاول مكتب التنسيق الذي بدأ العمل به ١٩٥٤ تنظيمه، من خلال توزيع الطلاب وفق رغباتهم والمجاميع التي حصلوا عليها فى نهاية المرحلة الثانوية، وعلى أساس الأعداد المتاحة بكل كلية، كبديل عن تقدم الطالب مباشرة إلى الكلية بأوراقه، وذلك بعد أن أخذت أعداد الراغبين فى الالتحاق بالجامعة فى التزايد، نظرا لأن التعليم العالي يعد أحد أهم مسارات الحراك الاجتماعي(٢٠)، وبخاصة بعد ثورة يوليو ١٩٥٢، والتزام الدولة بتعيين الخريجين، لتوفير احتياجاتها المتزايدة من الكوادر الفنية، من أطباء ومهندسين وضباط ومدرسين وغيرهم.

وعلى الرغم من استقرار حق التعليم الجامعي بنص الدستور، وبما يشير إلى المساواة فى تكافؤ الفرص بين كل المصرين منذ إقرار مجانية التعليم الجامعي فى بداية الستينيات، إلا أن الممارسة الفعلية شابها الكثير من الانتهاكات للمساواة فى حق تكافؤ الفرص، تلك الانتهاكات التي تم تقنين بعضها فى فترة، ثم تم التراجع عنها فى فترة أخرى، أو تلك الانتهاكات التي فرضتها مشكلات النظام التعليمي ذاته، ومنها على سبيل المثال:

١. إضافة ٢٠% من درجات اللغة الأجنبية، و٢٥% من درجات اللغة الثانية للمجموع الكلى بالنسبة لمدارس اللغات، وهى مدارس خاصة، وهو ما كان يمنحهم أفضلية وزيادة فى المجموع الكلى لم يتمتع بها طلبة المدارس الحكومية، ولمعالجة هذا التمييز تم إقرار امتحان مستوى خاص للغات، لتحقيق مبدأ المساواة فى عام ١٩٦٥، أي بعد أكثر من عشر سنوات من العمل بنظام مكتب التنسيق.
٢. استثناء ١٠ من الطلاب الجدد من شرط المجموع بكل كلية، ممن حصلوا على بطولات رياضية، أو المبرزين فى الخدمة الاجتماعية، بحيث لا يزيد عددهم فى أي كلية عن ٥% من الطلاب المستجدين، وهو ما يعنى إقرار أحد أشكال التمييز، فى ظل غياب الأندية عن آلاف القرى والأحياء، وبالتالي عدم تمتع الآلاف من الشباب بفرص حقيقية لممارسة الرياضة وتميزهم فيها، بجانب ما يفتحه هذا من أبواب للانحياز والتدخل، وقد ألغى هذا الاستثناء فيما بعد.
٣. استثناء أبناء وإخوة الشهداء من شرط المجموع عند الالتحاق بالجامعة.
٤. استثناء أبناء أساتذة الجامعات.
٥. استثناء أبناء من توفوا أثناء الخدمة وبسببها.

٦. استثناء أبناء حاملي نجمة سيناء. وقد ألغيت هذه الاستثناءات بحكم المحكمة الدستورية فى ٢٩ يونيو ١٩٨٥.
٧. قبول التحويل بين الكليات فى الجامعات المختلفة بشهادات طبية أو بتقارير خاصة، فى حدود٢٠%من أعداد الطلبة، وهو ما انتهك حق التوزيع على أساس المجموع، وهو ما تم علاجه بإقرار مبدأ التوزيع الإقليمي.
٨. قبول التحويل من الجامعات الأجنبية إلى الجامعات المصرية، وعدم التقيد بشرط المجموع.
٩. قبول الالتحاق بالجامعة، لمن حصلوا على شهادات أجنبية يتطلب النجاح فيها عددا أقل من المواد التي تم تدريسها لطلبة الثانوية العامة فى مصر.
١٠. افتتاح الجامعات الخاصة، والتي أصبح معيار الالتحاق بها هو القدرة على تسديد مصروفاتها العالية.
١١. اختلاف وتنوع أنماط مدارس التعليم العام (عربي/لغات، حكومي/خاص، مصري/أجنبي)، والتي تقدم خدمات تعليمية تختلف جودتها حسب تكلفتها، بين مدارس حكومية فصولها مكدسة بالطلاب، ولا تتمتع بإمكانيات تعليمية حقيقية يلتحق بها الأغلبية، ومدارس أخرى يسدد تلاميذها آلاف الجنيهات، مقابل الحصول على خدمة تعليمية متميزة تؤهلهم بشكل أفضل لامتحان الثانوية العامة، وللحصول على المجاميع المرتفعة التي تضمن لهم مقعدا فى كليات القمة، أو الكليات التي مازال عليها قدر من الطلب الاجتماعي.

هذه أبرز أشكال الانتهاكات المقننة لمبدأ المساواة فى تكافؤ الفرص عند الالتحاق بالجامعة على أساس شرط المجموع فى الثانوية العامة، لكن هناك انتهاكات أخرى أنتجها تدهور النظام التعليمي ذاته، والذي أبرز العديد من الظواهر المدمرة، مثل ظاهرة الدروس الخصوصية، وهذه الظاهرة لها تأثيراتها المدمرة على أساليب التعلم ذاتها، وتصفية الدور التعليمي والتربوي للمدرسة، فضلا عن أنها تصفي واقع المجانية، الذي طالما اعتمد عليه مبدأ المساواة فى تكافؤ الفرص، عند الالتحاق بالتعليم العالي.

هكذا نجد أن الجامعات الخاصة، وتكاثر أنماط التعليم الثانوي غير الحكومي، مع تفاقم ظاهرة الدروس الخصوصية، هي متغيرات شهدها الواقع المصري منذ منتصف سبعينيات

القرن الماضي مع التحول نحو نظام السوق وإعادة هيكلة النظام الاقتصادي، وهى متغيـرات أدت عمليا إلى تصفية واقع ضمان حق التعليم المجاني ومبدأ تكافؤ الفرص عنـد الالتحـاق بالتعليم الجامعي، بجانب العديد من القرارات التي أوشكت على الإجهاز على تلـك الحقـوق بشكل نهائي، مثل تعميم أقسام اللغات بالمصروفات فى كل الكليات، كما هو الحال فى كليات الاقتصاد والعلوم السياسية والتجارة والحقوق، وذلك له تأثيرات سلبية حتـى علـى الطالـب المتفوق؛ إذ سوف يجد نفسه فى النهاية يتعلم تعليما من الدرجة الثانية فى نفـس الكليـة مـع قرينه الذي قد يكون حصل على مجموع أقل منه لكنه تخرج فى مدرسة لغات وقـادر علـى دفع المصروفات. وبناء على ما سبق يثور التساؤل حول جدوى المادة (٢٠) من الدسـتور، والتي تنص على أن "التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجاني فـى جميـع مراحلـه"، أو المادة (٤٠) التي تنص على أن "المواطنين متساوون فى الحقوق والواجبات العامة، لا تمييز بينهم فى ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الـدين أو العقيـدة ". إن مـدى ابتعـاد أو تتطابق هذه المواد مع واقع الحال، هو ما يحدد حقيقة ما يقال عن ديمقراطيـة التعلـيم فـى مصر!

ثانياً – تطور سياسات القبول الجامعي وآليات تنظيمهـا: إطلالـة تاريخيـة علـى سياسات ونظام القبول بالجامعات المصرية:

منذ افتتاح الجامعة الأهلية فى عام ١٩٠٨، كان التوجه الأساسي لمؤسسي الجامعة هـو إتاحة الفرص للتعلم والازدياد المعرفي والثقافي، وليس إعداد كوادر تلبى بالأساس احتياجات جهاز الدولة من الفنيين والإداريين، ولكن وضع الجامعة تحـت سـلطة الدولـة المصـرية، وتحولها إلى جامعة حكومية جعلها –بالتالي– جزءا من منظومة التعليم العالي المتمثلـة فـى المدارس العليا، والتي تقوم فلسفة نشأتها –بالأساس– على تخريج العـاملين بالدولـة وفـق احتياجاتها، وهو التوجه الذي لم يتسبب فى مشكلات كثيـرة نظـرا لقلـة عـدد الملتحقـين بالجامعة، وارتفاع تكلفة التعليم العالي، الذي كان مقصورا على فئـات اجتماعيـة محـدودة، وفى هذا الإطار كانت كل كلية –وفق قدراتها وإمكانياتها– تحدد عدد المقبولين بهـا، حيـث يتم الفرز والاختيار بين الطلبة وفق تنسيق داخلي خاص بكل كلية ينتقى أصحاب المجـاميع الأعلى، وما كان على الطالب الحاصل على التوجيهية إلا التوجه إلى الكلية التي يرغب فـى الالتحاق بها، ولكن مع تزايد النمو السكاني من جهة، وتزايد الرغبة فى التعليم العالي الـذي

أصبح نشره أحد ساحات الكفاح الوطني، بدأت مشكلة تزايد أعداد الراغبين فى الالتحاق بالجامعة، والتي حاولت الحكومة مواجهتها بافتتاح جامعتي الإسكندرية ١٩٤٢، ثم عين شمس ١٩٥٠، وظل التوسع فى تأسيس الجامعات وافتتاح مزيد من الكليات سياسة ثابتة للدولة، فى مواجهة الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، كما يبدو من الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

عدد الطلاب المقيدين منذ إنشاء الجامعة الأهلية حتى عام ١٩٩٠

العام	عدد الطلاب المقيدين	ملاحظات
١٩٠٩	٤١٥	الجامعة الأهلية
١٩٢٥	٣٣٦٨	بعد أن تم وضع الجامعة الأهلية تحت الإشراف الحكومي
١٩٤٥	١٣٩٢٧	أضيفت جامعة الإسكندرية عام ١٩٩٤٢
١٩٥٨	٦٢٩٩٧	أضيفت جامعة عين شمس ١٩٥٠وجامعة أسيوط عام١٩٥٧
١٩٧٥	٤١٩١٨٢	أضيفت جامعة طنطا عام ١٩٩٧٢، المنصورة عام ١٩٧٢
١٩٩٠/١٩٨٩	٥٦٩١٢٦	أضيفت جامعات حلوان٧٥/المنيا٧٦/المنوفية٧٦/السويس٧٦

المصادر: من ١٩٠٩ إلى عام ١٩٥٨ من كتاب دونالد مالكوم ريدك: دور جامعة القاهرة فى بناء مصر الحديثة، ص ص ٨٩: ٣١٠، من ١٩٧٥ إلى عام ١٩٩٠ إحصائيات المجلس الأعلى للجامعات.

إلا أنه، ومنذ بداية الخمسينيات، لم يستطع نهج افتتاح مزيد من الجامعات مواجهة مشكلة تزايد أعداد الراغبين فى التعليم الجامعي، مع عدم وجود أماكن كافية لهم بالجامعة، وهى المشكلة التي زاد من تعقيدها نظام التقدم إلى الكلية مباشرة، والذي أدى إلى عدم قبول بعض الطلبة فى الكليات التي تقدموا إليها، ووجود كليات أخرى تقبل مجاميعهم، فى نفس الوقت الذي فاتتهم فرصة التقدم إليها بعد انتهاء مدة التقديم، نتيجة لوجود أوراقهم فى الكلية الأولى، وهو ما طرح فكرة وجود مكتب مركزي للتنسيق، يتقدم إليه كل الحاصلين على التوجيهية، والراغبين فى الالتحاق بالجامعة، منذ عام ١٩٥٤، والذي كان ظهوره تأكيدا على فكرة أن الجامعة لن تقبل من الحاصلين على التوجيهية أو الثانوية العامة، إلا الأعداد التي سوف يستوعبها سوق العمل الذي أصبح بعد قيام ثورة ٢٣يوليو، وعمليات التأميم، وصدور قوانين يوليو، وتأسيس القطاع العام، خاضعا تماما لإشراف وهيمنة الدولة.

وظل مكتب التنسيق هو المهيمن على عملية توزيع الطلبة على الجامعات والكليات المختلفة، والذي تتحكم من خلاله الدولة فى أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي، من خلال

المجلس الأعلى للجامعات، والذي بدأ نشاطه عام ١٩٥٠ مع إنشاء جامعة عين شمس وأسيوط، وتحدد نظام عمله لأول مرة بالقانون (٥٠٨) لسنة ١٩٥٤بشأن إعادة تنظيم الجامعات المصرية، والقانون (٣٤٥) لسنة ١٩٥٦ لنفس الغرض، بهدف التنسيق بين الجامعات ورسم سياسة التعليم الجامعي، وفى مقدمتها تنظيم قبول الطلاب فى الجامعة، وتحديد أعدادهم (قانون ٤٩لسنة٧٢)[٢١]، ومع سنوات الثورة الأولى، ومع بدء عمليات التأميم، والتصنيع، وبناء السد العالي، وعمليات استصلاح الأراضي، اتسع سوق العمل الذي تسيطر عليه الدولة، وبالتالي تزايدت احتياجاتها من الفنيين والإداريين فى التخصصات المختلفة، ولقد التزمت الدولة بتعيينهم فى المؤسسات الحكومية، وهو ما خلق طلبا متزايدا على التعليم العالي، الذي يسرت الدولة شروط الالتحاق به والتوسع فيه عبر ما يلى:

١. إقرار مجانية التعليم الجامعي فى عام ١٩٦٠.
٢. إقرار نظام التعليم بالانتساب منذ عام ١٩٥٣، والذي يتيح للطالب أن يدرس بمعرفته، ويحضر إلى الجامعة فقط عند الامتحان فى نهاية العام، وهو النظام الذي تم التوسع فيه حتى أصبح نظاما موازيا للتعليم النظامي بالجامعة، وبلغ عدد الطلاب الدارسين وفقا لهذا النظام حوالي ٢٤% من الطلبة الجدد فى عام ١٩٦٣، أي بعد عشرة أعوام فقط من تطبيقه، وعام من إحلال مجانية التعليم الجامعي فى عام ١٩٦٢، وهو ما جعل طلاب الانتساب يتم توزيعهم من خلال مكتب التنسيق.
٣. استمرار سياسة التوسع فى إنشاء الجامعات والتي كان عددها ٣جامعات عام ١٩٥٠، ووصل إلى ١٢ جامعة -بخلاف جامعة الأزهر التي تم تطويرها عام ١٩٦١ والجامعة الأمريكية- على امتداد كل محافظات مصر.
٤. تحويل المعاهد العليا إلى كليات.
٥. وجود تسهيلات بالنسبة للشروط المحددة للتقدم إلى الجامعة، مثل قبول الراسب فى مادة أو مادتين فى الثانوية العامة، أو الحاصل على معدلات منخفضة فى اللغات الأجنبية تقل عن ٥٠%من إجمالي الدرجة، ووجود دور ثان لطلاب الثانوية العامة، وقبول الحاصلين على مجموع أقل من ٥٠%[٢٢]، وهى التسهيلات التي استمرت حتى بداية السبعينيات.

ثالثاً – محددات سياسات القبول الجامعي: ضغوط وتدخلات المؤسسات والقوى الاجتماعية فى ربع القرن الأخير:

منذ بداية الخمسينيات، ومع تزايد سيطرة الدولة على مناحي ومجالات ومؤسسات الاقتصاد المختلفة، فى القطاعات الإنتاجية والخدمية، والتوسع فيها، استتبع هذا أيضا سيطرتها على سوق العمل، وبخاصة بالنسبة لخريجي الجامعة، حيث تحولت الجامعة إلى مجرد مؤسسة لإعداد العمالة المطلوبة، بصرف النظر عن مستوى إعدادها، ومجالات هذا الإعداد، وارتباطه باحتياجات سوق العمل المباشرة، أو باحتياجات التقدم والتنمية فى مفهومها الأوسع، ولقد كان استمرار سياسة التوسع فى القبول بالجامعة عبر مكتب التنسيق كمعيار لتأكيد تكافؤ الفرص من خلال مجموع الثانوية العامة، إحدى أدوات النظام السياسي فى الحفاظ على شعبيته، وذلك فى ظل التزامه بتعيين الخريجين، وهى السياسة التي واجهت مأزقا شديد الصعوبة بعد عدة سنوات، فى ظل ما شهدته مصر من مشكلات أوقفت عجلة النمو الاقتصادي، وفى مقدمتها هزيمة ١٩٦٧، والتحولات الاقتصادية والسياسة التي شهدها المجتمع المصري منذ منتصف السبعينيات، باتجاه التحول نحو آليات السوق والليبرالية الاقتصادية، وهى التغيرات التي أدت إلى تزايد حجم التفاعلات العميقة والمتنوعة، بين القوى الرسمية الصانعة للسياسة التعليمية والمتمثلة فى وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات، والقوى غير الرسمية التي بات لها تأثير فى صنع هذه السياسة، من خلال أطر وتفاعلات غير رسمية أفرزتها التغيرات العميقة التي شهدها المجتمع المصري[٢٣]، والتي من أبرزها:

- توقف عجلة التنمية فى ظل توجيه كل موارد الدولة للحرب ضد إسرائيل، وبالتالي تقلص قدرة الاقتصاد على خلق فرص عمل جديدة تستوعب تدفق المزيد من الخريجين، وهو ما دفع الدولة فى النهاية إلى التخلي عن مبدأ تعيين الخريجين، وبخاصة فى ظل تشبع جهاز الدولة والقطاع العام بالموظفين، والمعاناة من شتى صور البطالة المقنعة، وهو ما أدى إلى تزايد معدلات البطالة بين الوافدين الجدد لسوق العمل، ووصولها إلى معدلات عالية بين المتعلمين، حيث تشير تقارير البنك الدولي –على سبيل المثال– إلى أن نسبة البطالة فى بداية التسعينيات تراوحت بين ١٤: ١٥% من قوة العمل بدون احتساب البطالة المقنعة[٢٤]، وهو ما أدى دورا واضحا فى تراجع الدافعية للتعلم.

- كان التحول نحو اقتصاد السوق، وتخفيف قبضة الدولة تدريجيا عن ملكية وإدارة المؤسسات الاقتصادية، هو الوجه الآخر لتحرير سوق العمل من السيطرة شبه الكاملة للدولة، والتي دخلها القطاع الخاص وأصبح "اللاعب" الرئيسي فيها بشروطه، واحتياجاته المحدودة التى لا تتناسب مع معدلات التدفق على سوق العمل، فى ظل ارتفاع معدلات التزايد السكاني العالية، وحتى تلك الاحتياجات المحدودة من العمالة الجديدة التي كانت تتطلبها مؤسسات القطاع الخاص، وبخاصة فى قطاع الخدمات، كانت تتطلب مستوى مهاريا وتدريبيا، ومجالات لم يكن يوفرها التعليم الجامعي الحكومي.
- نمو شرائح اجتماعية جديدة، أصبحت تبحث لأبنائها عن تعليم جامعي متميز، وترغب فى إلحاقهم بكليات القمة التي مازال الطلب الاجتماعي والمهني عليها مرتفعا، أو حتى إلحاقهم بالجامعة، بصرف النظر عن قدراتهم الذهنية أو المجموع الذي يحصلون عليه فى الثانوية العامة، بغض النظر عن تكلفة هذا التعليم، وهو ما دفع هذه الشرائح لممارسة الضغوط عبر المؤسسات التشريعية والسياسية والإعلامية منذ نهاية الثمانينيات(٢٥). بهدف تغيير نظام التعليم الحالي وسياسة القبول، بما يسمح بتحقيق رغباتهم ومطالبهم.
- بروز العديد من المؤسسات التي أصبحت تؤدى دورها كجماعات ضغط، من أجل الحفاظ على المصالح المهنية لأعضائها، وكان لبعض هذه المؤسسات؛ كنقابة الأطباء ونقابة المهندسين بعض المطالب المتعلقة بالتعليم العالى، ومن ذلك المطالبة بتقليص أعداد المقبولين بكليات الطب والهندسة، وكذلك كانت نوادي هيئة التدريس تمارس الضغط من أجل تحسين جودة وكفاءة التعليم الجامعي، وهى المطالب التي كانت تصب فى النهاية فى تقليص الأعداد المقبولة بالجامعة.
- نمو جماعات مصالح ترغب فى أن تتاح لها الفرصة للاستثمار فى مجال التعليم العالي، وهى الجماعات التي أصبحت تروج لفكرة الجامعات الخاصة كأحد أشكال الضغط، والذي توافق مع رغبة شرائح اجتماعية أخرى ترغب فى توفير التعليم العالي لأبنائها، بصرف النظر عن قدراتهم الذهنية، طالما يملكون تكلفته.
- التغيرات الدولية التي صاحبت ظاهرة العولمة، والتي تضغط باتجاه تدويل سوق

العمل وفق معايير الدول المتقدمة، وإعادة تقسيمه وفق مصالح الشـركات العـابرة للجنسيات، والتي أصبحت تحدد مجالات تخصص، ومستوى مهارة الأيدي العاملـة، وفقا لمعايير دولية.

لقد كان لتفاعل تلك الضغوط والمتغيرات أثره الواضح على سياسـة القبـول بـالتعليم الجامعي، والذى تمثل فى الاتجاه نحو مزيد من الاعتداء على مبدأ المجانية والمسـاواة فـى حق تكافؤ الفرص، وهو ما ظهر واضحا منذ منتصف السبعينيات، بعد الإعلان عن سياسـة الانفتاح، حيث نشطت الاتجاهات الداعية إلى تخفيض أعداد الطلاب بالتعليم العالي، اعتمـادا على العديد من الحجج، مثل:

١. تزايد أعداد خريجى التعليم العالى عن حاجة سوق العمل الذي ينقصه -فى نفـس الوقت- الكوادر الفنية من ذوى التعليم المهني المتوسط، وهى الحجة التي تـدعمها ضغوط المؤسسات الدولية مثل البنك الدولي، الذي أصدر العديد من التقارير، التي تحث دول العالم على إعطاء الاهتمام للتعلـيم الأساسـي، مؤكـدا علـى أهميتـه الاجتماعية، وعائده الاقتصادي الكبير، والذي يتجاوز عوائد التعلـيم العـالي[٢٦]، وكذلك التقارير والدراسات التي مولتها وكالة المعونة الأمريكيـة، مثـل دراسـة William Clataanoff عام ١٩٧٩، والتي أكدت علـى نفـس التوجـه وطالبـت بالتوسع فى التعليم الفني[٢٧].
٢. تزايد أعداد طلاب التعليم الجامعي عن إمكانيات الجامعات، من حيث التجهيـزات والمعدات والأبنية وتوفر الأساتذة، وهو ما أدى إلى تدهور كفاءة التعليم الجـامعي فى ظل الأعداد المتزايدة من الطلاب[٢٨].

ولقد تحولت هذه الضغوط إلى سياسة رسمية للدولة، ووجدت تعبيرها الواضح فى وثيقة الخطة الخمسية لعام ٨٢/ ١٩٨٣ -١٩٨٧/٨٦؛ حيث تضمنت النص على "إعـادة تخطـيط التدريب والتعليم عموما والجامعي على وجه الخصوص، بحيث يتم توجيههم بالكامل لخدمـة الاحتياجات الفعلية للاقتصاد القومي "[٢٩]، وهو ما تم ترجمته بشـكل واضـح فـى وثيقـة "استراتيجية تطوير التعليم فى مصر "التي صدرت عام ١٩٨٧، وأعدها د. أحمد فتحي سرور وزير التربية والتعليم فى ذاك الوقت، والتي أكدت على ضرورة تقييد التوسـع فـى التعلـيم الجامعي، وهو ما انعكس على خفض معدلات نمو القيد فى التعليم العالي تدريجيا منذ منتصف

السبعينيات، وبعد أن كان النمو السنوي لمعدلات القيد طوال الفترة ١٩٧٢/٧١ إلى ١٩٧٦/٧٥ يتراوح بين ٩و١٦%[٣٠]، أخذ فى الانخفاض التدريجي كما يشير الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

معدل النمو السنوى فى أعداد المقبولين من عام ١٩٧٥: ١٩٨٥

العام	معدل النمو السنوي فى أعداد المقبولين
١٩٧٦/٧٥	•
١٩٧٧/٧٦	٥و٨%
١٩٧٨/٧٧	٣و٦%
١٩٧٩/٧٨	٣و٣%
١٩٨٠/٧٩	٨و٤%
١٩٨١/٨٠	٢و٨%
١٩٨٢/٨١	٢و٨%
١٩٨٣/٨٢	٩و٦%
١٩٨٤/٨٣	٩و٥%
١٩٨٥/٨٤	٠و٣%
١٩٨٦/٨٥	٨و١%

المصدر: التعليم الجامعي واتجاهاته المستقبلية بجامعات جمهورية مصر العربية حتى ١٩٩٢/٩١، المجلس الأعلى للجامعات / مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي تقرير ١٩٨٧/٢

ولقد انعكس هذا الانخفاض فى تناقص نسبة الناجحين فى الثانوية العامة الذين تم قبولهم فى الجامعة، ففي عام ١٩٨٣/٨٢ وصلت نسبة الناجحين فى الثانوية العامة الذين التحقوا بالجامعة ١و٩٠% من الناجحين، ووصلت فى عام ١٩٨٥/٨٤ إلى ٧٣,٩%، واستمر التناقص حتى أوائل التسعينيات[٣١]، إلى الدرجة التي انخفض فيها أعداد المقبولين بالجامعة فى الفترة من ١٩٨٦/٨٥ إلى ١٩٩٠/٨٩ بنسبة ١٣,٨%، فى الوقت الذي كان فيه معدل النمو السكاني ٥ر١٣%[٣٢]، وهو ما كثف الضغوط الساعية لخلق أنظمة موازية للتعليم العالي الحكومي، فظهر ما يطلق عليه "التعليم المفتوح"، وظهرت الجامعات الخاصة منذ أوائل التسعينيات، ثم أعقبها افتتاح العديد من الجامعات الأجنبية، بحيث لم يصبح الأمر مقتصرا على الجامعة الأمريكية، فأصبح هناك الجامعة الفرنسية والألمانية والبريطانية، لهذا

ومنذ أن أصبحت أنظمة التعليم الجامعي الخاص قائمة بحكم القانون، أطلق المجلس الأعلى للجامعات سياسة القبول، ورفع القيود الخاصة بتحديد أعداد المقبولين سنويا بالجامعة، لسد حاجة الجامعات الخاصة من الطلاب، ولقد أدى ذلك إلى حدة التنافس على الأماكن المتاحة بالتعليم الجامعي الحكومي، والتي أصبحت تطرد حتى أصحاب المجاميع المرتفعة من الراغبين فى الدراسة بكليات القمة مثل (الطب، الصيدلة، الهندسة، الإعلام)، والذين تجاوز مجموع درجاتهم ٩٢%، وذلك لصالح الجامعات الخاصة التى تتاح فقط لمن يقدر على تسديد المصروفات العالية، وإلا كان الخضوع لتوزيع مكتب التنسيق..

رابعاً – المشكلات والتحديات: مشكلات سياسات القبول الجامعي وآليات تنظيمها الحالية:

يتجاوز مفهوم ديمقراطية التعليم مجرد إتاحة الفرص المتساوية للالتحاق بمؤسسات التعليم المختلفة، ويمتد إلى مرحلة ما بعد التخرج، ليشمل حجم التكافؤ فى الفرص المتاحة للعمل، بهذا الفهم يجب أن يتم تقييم سياسات القبول بالتعليم الجامعي، وقياس مدى نجاح آلية مكتب التنسيق فى ضمان حق تكافؤ الفرص فى الالتحاق بالكليات الجامعية، وما تخلقه من فرص متكافئة للحياة، وهى العملية التي لا يمكن أن تتم بمعزل عن:

١. تقييم الفلسفة القائم عليها التعليم الجامعي ذاته:

وما تم من استعراض سابق، يشير إلى استمرارية ارتباط فلسفة التعليم الجامعي بتخريج الفنيين أو الإداريين للعمل بجهاز الدولة، على الرغم من أن الدولة لم تصبح هي المسيطرة على سوق العمل، كما أن رسالة الجامعة ودورها يتجاوز مجرد التلبية المباشرة لاحتياجات سوق العمل، فالجامعة تعمل بالأساس على توفير البيئة المناسبة لتحقيق التقدم فى مجالات المعرفة والفكر، من منظور ثقافة العصر، وتستهدف بناء نخبة تعمل على الإصلاح والتطوير والتغيير، ويجب أن تتمتع الجامعة بدرجة من الاستقلالية عن النظام الحاكم وأيديولوجيته، فالنظام التعليمي فى أي بلد من المفترض أن يعمل على تكوين أربع فئات رئيسية، وهي:

أ. الباحثون والدارسون العلميون، وهى الفئة المسئولة عن البحث العلمي والأعمال البحثية ذات النوعية العالية، ومن المفترض أن يصل حجم هذه الفئة إلى ١و%.

ب. القوى البشرية ذات المستوى التكنولوجي العالي(المجددون والمخترعون)، وتصل إلى حوالى ١%.

جـ. التكنوقراط، من المهنيين (أطباء /مهندسين/رجال بنوك...الخ)، وتتراوح نسبتهم بين ٩٠-٩٥%.

د. أنصاف المهرة ١-١٠%[٣٣].

وفى المجتمعات المتقدمة، يستهدف التعليم الجامعي -بالأساس- زيادة نسبة المؤهلين من خريجى الجامعات، ورفع نسبتهم داخل هيكل القوى العاملة، مع التركيز على زيادة الفئة الأولى والثانية، ويشير الجدول رقم (٣) إلى هيكل قوة العمل فى مصر من حيث مستوى التعليم.

جدول رقم (٣)

هيكل قوة العمل المصرية من حيث مستوى التعليم عام ١٩٩٦

المستوى التعليمي	%
أمي /يقرأ ويكتب	٥٠,٢٣
ابتدائي	٢,٤٨
إعدادي	٣,١٦
ثانوي	٢٧,١٥
متوسط	٤,٤
جامعي	١٢,٢

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء عام ٩٩ جدول ٢١.

ومن خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن النظام التعليمي فى مصر، ينتج بالأساس الفئة الرابعة، والتي يعانى هيكل قوة العمل من تضخمها، وهى فئة أنصاف المهرة، وهى السمة التي تمتد إلى خريجي الجامعة الذين يعانون من تدهور مستوى تأهلهم، نتيجة الزيادة فى أعداد الطلاب والتي لا تتناسب مع إمكانيات الجامعات، والاعتمادات المالية المخصصة لها، ونسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب، وكفاءة المعامل وقاعات الدرس والمكتبات، والمناهج الدراسية وطرق تدريسها.

٢. مدى تحقق رغبة الطالب فى الالتحاق بالتعليم الذي يوافق رغباته وميوله الحقيقية:

إن اعتبار المجموع النهائي لدرجات الثانوية العامة، هو المعيار الوحيد -مع التوزيع الجغرافي- لتحديد نوعية الكلية التي يذهب إليها الطالب، من خلال مكتب التنسيق، دون أدنى

اعتبار لرغبات الطالب أو ميوله أو قدراته، التي يجب أن ينميهـا نظـام التعلـيم مـا قبـل الجامعي، ويوظفها نظام الالتحاق بالجامعة، كل ذلك يعد انتهاكا حقيقيا لمبدأ تكافؤ الفـرص، والذي لا يستقيم معه القول بأن مكتب التنسيق هو الضمان الوحيد لمواجهة حالات الفسـاد أو المحسوبية عند التوزيع، ذلك لأن معظم الطلاب يوزعون على كليـات لا تناسـب ميـولهم الحقيقية، وهو ما يؤدى إلى إهدار قدراتهم وإهدار إمكانية تحقيقهم قدرا من التميز، بما يحقـق ذاتهم ويفيد الوطن.

٣. مدى تكافؤ الفرص فى الحصول على الفرص التعليمية المتاحة:

إن شهادة الثانوية العامة، والتي تحدد درجاتها نوع الكلية التي يذهب إليهـا الطالـب، لا يحصل كل الطلاب على فرص متساوية فى الإعداد والتأهيـل لـدخول امتحانهـا، بسـبب الدروس الخصوصية وتكلفتها، ونوعية المدارس الثانوية (حكوميـة/خاصـة)، والتـي تقـدم مستويات متفاوتة من الخدمة التعليمية، تهدر من الأساس مبدأ تكافؤ الفرص.

٤. التمييز فى مستويات التأهيل التي يحصل عليها الخريجون وما تتيحه لهم مـن فرص:

فهناك تفاوت واضح فى مستوى التأهيل بين خريج الجامعة الأمريكية على سبيل المثال، ومستوى خريج الجامعة المصرية، وهو التمييز الذي سوف يمتد إلـى الجامعـات الأجنبيـة الأخرى، وما يستتبعه هذا من تحسين شروط دخول خريجي هذه الجامعات إلى سوق العمل، وبالتالي الفرص المتاحة أمامهم، مقارنة بأقرانهم من خريجي الجامعات المصرية فـى نفـس التخصص، بل إن هذا التمييز قد بدأ يظهر فى الكلية الواحدة، نتيجة لتنوع لغة التدريس بهـا؛ حيث توجد أقسام تدرس باللغة العربية، وأقسام غير مجانية للدراسة باللغات الأجنبية.

هذه العوامل الأربعة لا يمكن التغاضى عنها، عند تقييم نظام الالتحاق الحالي بالجامعـة، والذي أدى بدوره إلى العديد من المشكلات التي أصبحت تشكل مأزقا حقيقيا، ومنهـا علـى سبيل المثال:

- مشكلات السياسة العامة للتعليم الجامعي، وفى مقدمتها أن تنظيم قبول الطلاب فـى الجامعات وتحديد أعدادهم، هي إحدى مسئوليات المجلس الأعلى للجامعـات بحكـم القانون، وهى السياسة التي يجب أن تستجيب لإمكانيـات الكليـات، ولأراء لجـان قطاعات التعليم الجامعي، واحتياجات التنميـة والتقـدم الآنيـة والمسـتقبلية مـن

التخصصات العلمية المختلفة[٣٤]، إلا أن المجلس الأعلى للجامعات -فى الحقيقة- لا يتمتع بالاستقلالية التي تمكنه من تحقيق هذا، بل أصبح بحكم تشكيله أداة لتحكم السلطة الإدارية فى توجيه الجامعة المصرية، وفق ما تراه وزارة التربية والتعليم أو وزارة التعليم العالي، لا وفق ما تراه المجالس أو الهيئات الجامعية، وهو ما ترتب عليه تحديد أعداد المقبولين -أو نظام القبول- وفقا للاعتبارات السياسة الضيقة.

- عدم ارتباط التوسع فى التعليم الجامعي -بشكل وثيق- باحتياجات التوسع والنمو الاقتصادي وبرامجه، على الرغم من أن فلسفته كانت مبنية على توفير احتياجات الدولة لسوق العمل، فالتوسع الزراعي على سبيل المثال (عمليات استصلاح واستزراع الأراضي) تمت فى إطار الخبرة الفلاحية التقليدية، والوضع نفسه تقريبا تم فى إطار معظم الصناعات التحويلية، التي تم التوسع فيها مثل صناعات الغزل والنسيج، أما الصناعات الثقيلة فقد كان التوسع فيها محدودا، مقارنة بقطاع الخدمات والقطاع التجاري الذي لم يستطع استيعاب التدفق المستمر من الخريجين الجدد، وأدى ذلك بالتالي إلى ارتفاع نسبة البطالة من الشباب، وحتى من تم استبعادهم من التعليم الجامعي نتيجة تقليص أعداد المقبولين بالجامعة، فقد وجدوا أنفسهم فى وضع أكثر بؤسا، لأنهم لم يحصلوا على تدريب مناسب، أو شهادات معترف بها فى سوق العمل.
- كان مما دعمه نظام وسياسات الالتحاق الحالية بالجامعة تقسيم الكليات، فهناك كليات قمة محدودة العدد، وهى الكليات التي مازال عليها طلبا مهنيا إلى حد ما، وتمنح خريجها مكانة اجتماعية أفضل، وتحصل بالتالي على أفضل الطلاب وأكثرهم تفوقا، أما باقي الكليات وهى "كليات القاع" كما تسمى، فيلتحق بها الطلاب ذوى المجاميع المتوسطة، وهو ما أدى -مع استمراره لسنوات عديدة- إلى تفضيل الكليات العملية (كالطب والهندسة والصيدلة)، وحرمان كليات العلوم الإنسانية من الطلبة المتفوقين، كما أدى أيضا إلى التقليل من المكانة الاجتماعية للعاملين بالمهن التي يعمل بها خريجو هذه الكليات.

هكذا نرى أن سياسات ونظام القبول الحالي بالتعليم الجامعي، أصبحت فى الحقيقة عبئا على التعليم الجامعي ذاته، وعلى مستوى كفاءته، وقدرته على سد احتياجات التنمية، وعلى

إمكانية أن يشكل أحد دوافع عملية النهضة والتقدم، بالإضافة إلى أن التعليم الجامعى أصبح -أيضا- لا يحقق أي تكافؤ حقيقي فى الفرص، وهو الأمر الذي يستلزم تطويره لمعالجة هذه الثغرات.

خامساً - تحديات المستقبل:تحديات تطوير سياسات القبول الجامعي وملاءمتها لاحتياجات العدالة والنهضة فى المجتمع المصري:

أصبح من المؤكد -الآن- أن سياسات ونظام القبول بالتعليم العالي، تحتاج إلى تطوير حقيقي، يتجاوز كل الثغرات التي تعانى منها، والتي لا تحترم حق الجميع فى الحصول على فرص متكافئة للالتحاق بالجامعة وفق رغباتهم وميولهم الحقيقية، ولا توفر لهم تعليما وتدريبا يسمح لهم -فيما بعد- بفرص حقيقية فى العمل والإنتاج، إن التطوير الحقيقي يجب أن يتجاوز مجرد زيادة عدد الأماكن المتوفرة بالجامعة للحاصلين على الثانوية العامة، أو حتى تغيير نظام الالتحاق بالكليات، كما هو مطروح الآن بتحديد بعض المواد المؤهلة فى امتحان الثانوية العامة، فالتطوير يجب أن يتعامل بصدق وعمق مع عدد من الإشكاليات، منها:

١. **الإشكالية المرتبطة بفلسفة التعليم ذاته**، والتي تربطه بشكل آلى بالاحتياجات الضيقة لسوق العمل، وهو ما يفقد التعليم دوره الريادي فى تشكيل منظومة الوعي الاجتماعي، ويفقده أيضا مقدرته على استشراف أولويات أكثر تقدما وعقلانية لعملية التنمية، وما يفرضه ذلك من عدم التقيد بالاحتياجات الآنية التي قد يفرضها الواقع، وبخاصة فى ظل الوتائر المتسارعة للتقدم التكنولوجي ودور الجامعة والبحث العلمي فى هذا المجال، كذلك فإن عملية الربط بين سياسات التعليم العالي والاحتياجات المباشرة لسوق العمل، وبخاصة على المدى القصير، من شأنها أن تربطه مباشرة بحجم التوسع أو الانكماش فى حجم الاقتصاد وما يخلقه من فرص عمل.

٢. **إشكالية استقلالية الجامعة عن الدولة** وحاجة الجامعة إلى أن تضع سياستها بنفسها، فمؤسسات التعليم العالي بطبيعتها تشتمل على كل القوى؛ الرجعية منها والتقدمية، إلا أنها على الرغم من ذلك تملك توجها نحو المستقبل، ويعد إخضاع الجامعة لسلطة الدولة وإدارتها استلابا لهذا التوجه، واستلابا لتصورات الجامعة لمستقبل المتعلمين، والقوى البشرية الماهرة، ومستوى التطور التكنولوجي والإداري، ليس هذا فقط بل يطمس مساحات التمايز بين الجامعات المختلفة فى هذه المجالات، والتي تخلق بينها حالة من التنافس الذى يدفعها إلى

تطوير مستواها، إن بروز هذه الميزات التنافسية فى المستقبل، هو الذي سوف يشكل الدافع الرئيسي وراء اختيار الدراسة فى جامعة بعينها، أو تقديم الدعم المجتمعي لها دون غيرها من الجامعات.

٣. **إشكالية الارتباط بين التعليم والتطور التكنولوجي المتسارع**، فالتطور التكنولوجي والتعليم كلاهما من الأنشطة التي تتبادل الاعتماد فيما بينها، لهذا من الطبيعي أن تصاحب المعدلات المتسارعة للتطور التكنولوجي تغيرات جذرية فى نظم التعليم، ومدى مرونتها، وقدرتها على تلبية الاحتياجات المهارية والتعليمية للقوى البشرية التي لا تجيد فقط التعامل مع التقنيات المتطورة وفائقة التطور، ولكن تسهم أيضا فى عملية تطوير التكنولوجيا ذاتها، وبخاصة مع تحول العالم إلى سوق واحدة، وهو ما يتطلب أن يركز النظام التعليمي، والنظام الاقتصادي على وظائف البحث والتطوير، ومواجهة مشكلات المجتمع واستشراف المستقبل، وتقديم البدائل والحلول[٣٥].

٤. **إشكالية المجانية الشكلية** المستمرة تحت دعاوى تكافؤ الفرص، وأن التعليم حق للجميع، وهى دعاوى زائفة يتم انتهاكها بعشرات الأساليب المقننة وغير المقننة، والتي أصبحت فى النهاية تتيح للأسر التي تملك تكاليف تعليم أبنائها، أن توفر لهم تعليما متميزا، وتحول دون ابتداع أدوات، أو تطبيق سياسات تكافؤ فرص حقيقية.

٥. **إشكالية التشوه فى هيكل سوق العمل** وتخلف البنية الاقتصادية، التي لا تسمح باكتشاف فرص العمل الكامنة، والتي لم تفصح عن نفسها فى صورة طلب اجتماعي يسمح باستيعاب أعداد أكبر من خريجي التعليم العالي، ويفرض أساليب جديدة تتعلق بأعداد الخريجين وتأهيلهم، ويعضد هذا التشوه فى سوق العمل غياب الصناعات الإنتاجية كثيفة العمالة، والتي يمكنها أن تضاعف فرص العمل.

هذه الإشكاليات الخمس هي التحديات الحقيقية، التي تواجه إمكانية وضع سياسة بديلة للالتحاق بالجامعة، تسمح بحق الجميع فى التعلم والمشاركة فى العمل والإنتاج، وهى إشكاليات -كما هو واضح- تتجاوز زيادة عدد أماكن المقبولين، إلى إحداث تغييرات جذرية فى النظام التعليمي والاقتصادي، وهو ما يتطلب مشروعا حقيقيا للإصلاح والنهضة قد حان موعده.

هوامش الدراسة

(١) د. رؤوف عباس أحمد، تاريخ جامعة القاهرة، سلسلة تاريخ المصريين رقم ٧٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٤، ص١١.

(٢) من أبرز المدارس العليا التي أنشئت في تلك الفترة: المهندس خانة ١٨٣٤/ مدرسة الطب١٨٢٧/مدرسة الصيدلة ١٨٢٩/مدرسة الألسن١٨٣٨/مدرسة المحاسبة ١٨٣٧/مدرسة الزراعة ١٨٣٣/مدرسة الطب البيطري ١٨٣٧/مدرسة الحقوق١٨٦٨/دار العلوم ١٨٧٢، وهي المدارس التي تعرضت للإغلاق أوالتوسع طبقا لاحتياجات الدولة.أما البعثات العلمية فقد بدأت إلى فرنسا عام ١٨٢٦.

(٣) تشابهت مصر في هذا مع روسيا والتي بدأ فيها نظام التعليم الحديث من أعلى، فقد كانت لديها أكاديمية للعلوم قبل أن تكون لها جامعة، ولقد أقامت الجامعة قبل إنشاء المدارس الثانوية، والتي أقيمت قبل تأسيس نظام متماسك للتعليم الابتدائي، لمزيد من التفاصيل راجع:دونا لد مالكوم ريدك، دور جامعة القاهرة في بناء مصر الحديثة، ترجمة إكرام يوسف، سلسلة كتاب المحروسة رقم ٢٠، القاهرة ١٩٩٧، ص١٣.

(٤) د. عماد صيام ود. كمال مغيث، الحق في التعليم هو الحق في الحياة، المجلس القومي للطفولة والأمومة، جمعية النهضة بالتعليم، ٢٠٠٢، ص١٢.

(٥) د. سامية حسن، الجامعة الأهلية بين النشأة والتطور، سلسلة مصر النهضة، مركز وثائق تاريخ مصر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥، ص١١.

(٦) أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم في مصر، مطبعة النصر، ١٩٤٥، ص٤٩.

(٧) د. رؤوف عباس أحمد، تاريخ جامعة القاهرة، مرجع سابق.

(٨) في عهد الاحتلال تم تقليص النظام التعليمي، فعشية رحيل كرومر عن مصر عام ١٩٠٧ لم يكن هناك سوى ٣ مدارس ثانوية لم يتخرج فيها سنويا سوى ١٠٠ خريج حتى عام ١٩٠٢، ولم تتجاوز موازنة التعليم بعد عشرين عاما من الاحتلال ١%من إجمالي الموازنة العامة للدولة، لمزيد من التفاصيل راجع:دونا لد مالكوم ريدك، دور جامعة القاهرة في بناء مصر الحديث، مرجع سابق، ص٣٦.

(٩) د. سعيد إسماعيل على، التعليم والحراك الطبقي في مصر، مجلة أحوال مصرية، السنة الثالثة، عدد١٢، ربيع ٢٠٠١، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص١٧٦.

(١٠) د. رؤوف عباس أحمد، تاريخ جامعة القاهرة، مرجع سابق، ص٢٢.

(١١) د. حسين فوزي النجار، على مبارك أبو التعليم، سلسلة أعلام العرب رقم١٢٩، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧، ص٩٨.

(١٢) د. سعيد إسماعيل على، أحوال التعليم الجامعي فى مصر، مجلة أحوال مصرية، السنة الخامسة، عدد١٧، صيف ٢٠٠٣، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص٥١.

(١٣) عند بداية العمل بالجامعة قبلت بين طلابها بشكل منتظم خريجي المدارس العليا والأزهر ودار العلوم ومدرسة القضاء الشرعي وطلابهم، لقاء رسوم بسيطة لم تتجاوز ١٠٠قرش سنويا للخريجين، ٤٠قرشا للطلاب، أما نظام الاستماع، والذي أتيح لجميع أبناء الأمة فقد كانت رسومه خمسة قروش للدرس الواحد(لمزيد من التفاصيل راجع د. رؤوف عباس أحمد:"تاريخ جامعة القاهرة"، مرجع سبق ذكره.

(١٤) دونا لد مالكوم ريدك، مرجع سابق، ص ٨٨.

(١٥) د. عماد صيام، الحق فى التعليم هو الحق فى الحياة، مرجع سابق، ص١٥-١٦.

(١٦) دونا لد مالكوم ريدك، مرجع سابق، ص٨٨.

(١٧) د. سعيد إسماعيل على، مرجع سابق، ص٣٩.

(١٨) د. رؤوف عباس أحمد، مرجع سابق، ص ١٠٢.

(١٩) د. سامية حسن، مرجع سابق، ص ٩٥.

(٢٠) حتى عام ١٩٥٢، كان أسلوب الالتحاق المتبع هو تقدم الحاصل على التوجيهية بأوراقه إلى الكلية التي يرغب فى الالتحاق بها، ولم توجد صعوبة فى هذا النظام نتيجة محدودية الأعداد المتقدمة، واستمر هذا الوضع بدون مشاكل حتى الأربعينيات، حينما ظهرت مشكلة زيادة الأعداد الراغبة فى الدراسة الجامعية، وبخاصة بعد إقرار مجانية التعليم الثانوي عام ١٩٥٠وعدم كفاية الأماكن المتاحة بالجامعة، على الرغم من افتتاح جامعة الإسكندرية عام ١٩٤٢، وعين شمس ١٩٥٠.لمزيد من التفاصيل:على عبد الرازق، دراسة عن نظام القبول بالجامعات، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، أكتوبر ١٩٧٥.

(٢١) د. رؤوف عباس أحمد، مرجع سابق، ص ١١٤.

(٢٢) د. حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، سلسلة دراسات فى التربية والثقافة، ج٤، مكتبة الدار العربية، ١٩٩٦، ص٧٤.

(٢٣) د. أماني قنديل، التعليم وتحديات التسعينيات، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث للبحوث السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، أكتوبر ١٩٨٩.

(٢٤) هذه المعدلات جاءت فى أحد تقارير البنك الدولي

World Bank ,Some Issues in Population and Human Resource Development -Egypt, Report No.3175-EGT ,1981.

لمزيد من التفاصيل راجع: د. إبراهيم شحاته، وصيتي لبلادي "ج٢، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، دار الأمين للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص٢٩.

(٢٥) منذ الدورة البرلمانية لعام ١٩٧٩/٧٦ وحتى الآن، أصبحت سياسة القبول بالجامعات محور نقاش دائم بالبرلمان.

(٢٦) لمزيد من التفاصيل راجع: د. إبراهيم شحاته، وصيتي لبلادي، مرجع سابق.

(٢٧) لمزيد من التفاصيل أنظر د. محمد نعمان نوفل، مأزق سياسات التعليم العالي فى ظل توجهات التنمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول -يوليو ١٩٩٥، العدد الثالث، ص٢٤-٢٥.

(٢٨) لمزيد من التفاصيل راجع تقرير المجلس القومي للتعليم ١٩٧٤، وانظر أيضا دراسة مجلس الشورى عن تخطيط القوى العاملة وارتباطه بسياسة التعليم والتدريب والصادرة عام ١٩٨١.

(٢٩) د. محمد نعمان نوفل، مرجع سابق، ص٢٤-٢٥.

(٣٠) انظر: التعليم الجامعى واتجاهاته المستقبلية بجامعات جمهورية مصر العربية حتى عام ١٩٩٢/٩١، المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى تقرير ١٩٨٧/٢.

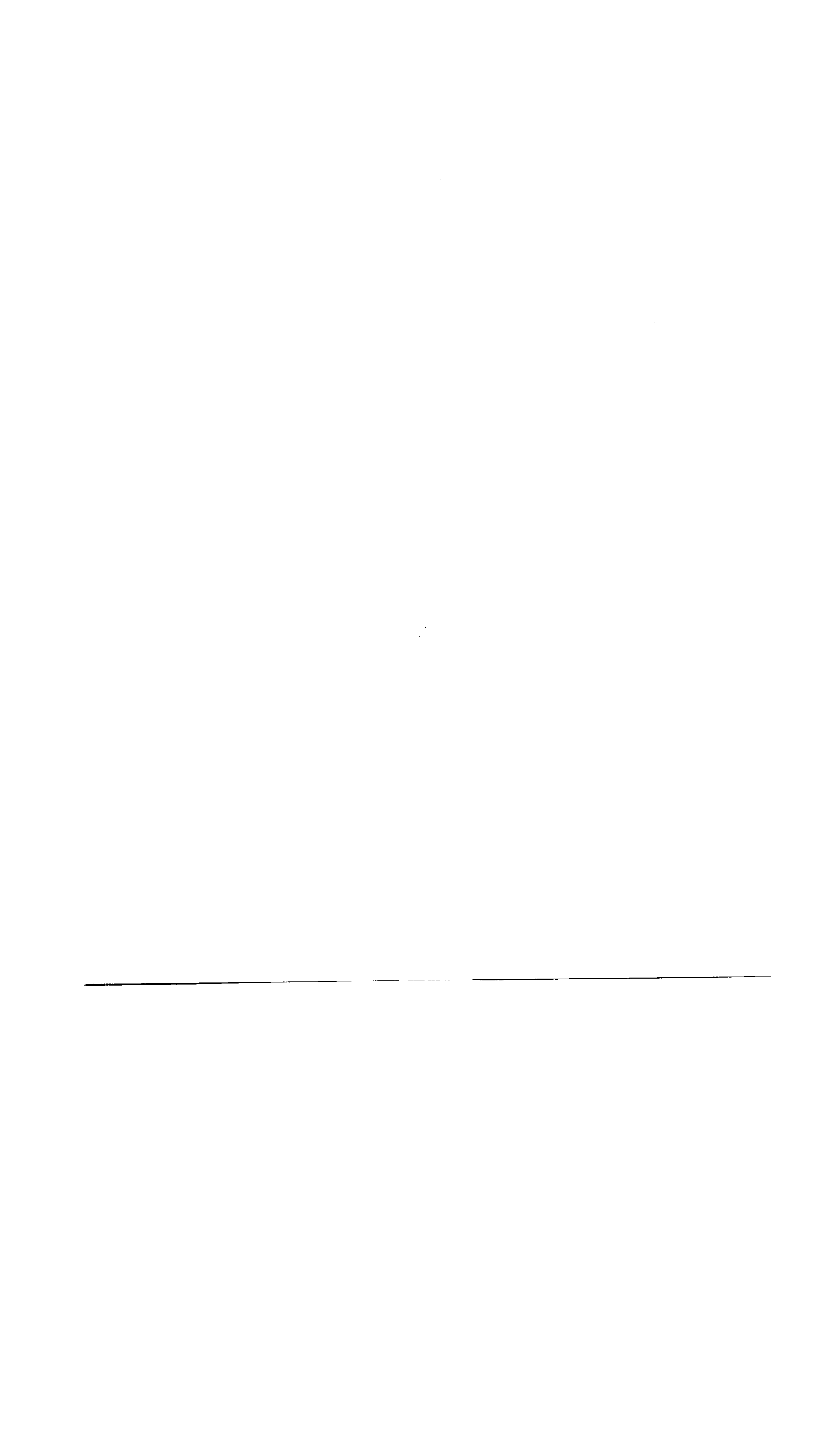
(٣١) د. سعيد إسماعيل على، مرجع سابق، ص٥٢.

(٣٢) د. حامد عمار، مرجع سابق، ص٧٢.

(٣٣) د. أماني قنديل، مرجع سابق ص٩-١٠.

(٣٤) لمزيد من التفاصيل حول مهام ومسئوليات المجلس الأعلى للجامعات انظر: وزارة العدل، النشرة التشريعية يوليو ١٩٥٩.

(٣٥) أماني قنديل، مرجع سابق.



١٢. السياسات المتعلقة بعمليات التدريس وتطويرها

«تثير المقارنة بين ما نفعل وما يفعله الآخرون شجونا كثيرة، هل حان الوقت لتتداعى علينا الأمم كما تتداعى الأكلة علي قصعتها؟»

د. السيد عبد المطلب غانم

يضم التعليم العالي الحكومي: ١٢ جامعة (تضم ٢٩٤ كلية ومعهدا) خاضعة لإشراف المجلس الأعلي للجامعات، وجامعة الأزهر (تضم ٦٣ كلية)، وأكاديميات وكليات تتبع وزارات أخري غير وزارة التعليم العالي، وهي: أكاديمية السادات للعلوم الإدارية (وزارة التنمية الإدارية)، وأكاديمية الفنون (وزارة الثقافة)، وأكاديميات وكليات عسكرية (وزارة الدفاع)، وكلية الشرطة (وزارة الداخلية)، والجامعة العمالية (وزارة القوي العاملة)، وأكاديمية أخبار اليوم (وزارة الإعلام)، يضم التعليم العالي الحكومي غير الجامعي: كليتين للتعليم الصناعي و٣ معاهد عليا و٤٥ معهدا متوسطا (وزارة التعليم العالي)، معهد التخطيط القومي (وزارة التخطيط)، معهد الدراسات العليا للدفاع الاجتماعي، والمعهد القومي للاتصالات السلكية واللاسلكية (وزارة الاتصالات)، ١٢ معهدا فنيا صحيا (وزارة الصحة)، المعهد الفني للقوات المسلحة (وزارة الدفاع)، معهد الدراسات العليا لضباط الشرطة ومعهد أمناء الشرطة ومعهد اتصالات الشرطة (وزارة الداخلية)، والمعهد الفني للدراسات المتطورة (وزارة الإنتاج الحربي)، ويضم التعليم الجامعي غير الحكومي: جامعة ٦ أكتوبر، جامعة مصر الدولية، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، الجامعة الأمريكية، جامعة ليوبولد سنغور، الجامعة الفرنسية، الجامعة الألمانية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المعهد العالي للدراسات العربية، والمعهد العالمي للدراسات الإسلامية، وتمت الموافقة علي إنشاء جامعة الأهرام الكندية، وجاري التفاوض علي إنشاء الجامعة البريطانية، ويضم التعليم غير الجامعي غير الحكومي ٩١ معهدا فنيا عاليا ومتوسطا [رجاء، فتحي، ناجي، ٢٠٠٤].

لن نتعرض لكل هذه الخلطة من المؤسسات التعليمية، إنما ينصب البحث علي السياسات المتعلقة بعملية التدريس في الجامعات الحكومية المصرية في أربعة أبعاد: سياسة التعليم الجامعي والدراسات العليا، والسياسات المتعلقة بتقويم الأداء الجامعي، ونظام الساعات

المعتمدة، والتدريس بلغات أجنبية، إلا أن هذه المسائل لا تنفصل البتة عن قضايا جوهرية: أولا علاقة التعليم الجامعي بمثلث الغرض الذي أضلاعه: البحث والتعليم (والتعلم) وخدمة المجتمع، ثانيا علاقة التعليم بالثقافة القومية (والإقليمية والمحلية)، ثالثا مساهمة التعليم العالي في التنمية القومية (والإقليمية والمحلية)، رابعا ضرورة مراعاة مثلث التعليم: مدرس ومقرر وتكنيك (أساليب وأدوات)، خامسا ضرورة المقارنة بين ما نفعل وما يفعل الآخرون، ومن ثم تتدرج هذه الورقة من المستوى العالمي إلي المستوي القومي إلي مستوي الوحدات (أو التخصص)، وذلك في ثلاثة أجزاء:

أولاً – مؤتمر اليونسكو في التعليم العالي الذي يؤكد، من بين ما يؤكد، علي مراعاة الثقافات المحلية واستخدام اللغات المحلية في التعليم الجامعي، وعلي أن التغيرات المصاحبة للعولمة ليست كلها في صالح التعليم الجامعي، وأنه ما ينبغي إهمال الموروث المحلي والوطني بل ينبغي التوكيد عليها، ويسمح لنا هذا الجزء بمقارنة ما نفعل بما يفعله الآخرون، فعلينا أن نعي دروس ذلك دون أن ننطق بها.

ثانياً – مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، ومع أن مقارنة هذا الجهد بمؤتمر اليونسكو ذات دلالات خاصة مهمة، فلن نتطرق إليها، ولكن استطعنا من خلال أعمال هذا المؤتمر فرز مسائل مهمة مرتبطة بموضوعنا: كيف ندرك التحديث في التعليم الجامعي، أي السياسات المتعلقة بالتعليم الجامعي والعالي، وما خبرات (نظم) التدويس في الجامعات المصرية، وكيف ينظر إلي استعمال اللغة العربية واستعمال لغات أجنبية في التدريس، وأخيرا نأتي إلي دخول البنك الدولي في التعليم العالي في مصر.

ثالثاً – تدريس "العلوم السياسية" في جامعات مصر الحكومية، وذلك علي مستوى البكالوريوس ومستوي الدراسات العليا.

ومع أن هذه الدراسة لا تتيح حيزا كافيا لطرح كل الهموم في المسائل التي حددناها، فإنها علي الأقل ترمي إلي إثارة التفكير وحث الجهد، والنظر فيما نفعل ونرمي إليه وفيما يفعله الآخرون ويرمون إليه، لعل قيمة هذه الدراسة فيما تحرك من مشاعر وتثير من أفكار، وليس فيما تستخلص من وقائع وحتى استنتاجات.

أولاً – مؤتمر اليونسكو في التعليم العالي ١٩٩٨:

نبدأ بأهم توصيات مؤتمر اليونسكو في التعليم العالي عام ١٩٩٨، ثم نقدم أربع مسائل

حيوية مترابطة من هذا المؤتمر، أولا التعليم العالي والبحث العلمي، ثانيا التحولات في السياسة الثقافية ودور مؤسسات التعليم العالي، ثالثا مساهمة الجامعة في التنمية الإقليمية والقومية، رابعا تنمية الكادر الجامعي، تمثل هذه القضايا نقاط ارتكاز للسياسات المتعلقة بعمليات التدريس وتطويرها.

من توصيات مؤتمر اليونسكو أنه علي المستوي القومي:

يجب علي الدول، بما في ذلك البرلمان والحكومة وغيرهم من صناع القرار:

١. وضع الإطار التشريعي والسياسي والمالي، لإصلاح وتنمية التعليم العالي، اتساقا مع الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي يقرر "قابلية الجميع للوصول إلي التعليم علي أساس الجدارة" بلا تمييز،

٢. تعزيز الروابط بين التعليم العالي والبحوث،

٣. فحص واستعمال التعليم العالي كمسهل لكل النظام التعليمي،

٤. تنمية مؤسسات التعليم العالي لتضم اقترابات التعليم مدي الحياة، وإعطاء المتعلمين نطاقا من الاختيارات، ومرونة في الدخول إلي والخروج من النظام، وبالتالي إعادة تعريف الدور،

٥. بذل جهود متي لزم، لتوطيد روابط وثيقة بين التعليم العالي ومؤسسات البحث، أخذا في الاعتبار الارتباط الوثيق بين الاثنين،

٦. تنمية مخططات ابتكارية للتعاضد بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات المجتمع المختلفة، لضمان أن تسهم برامج التعليم العالي والبحث بفاعلية في التنمية المحلية والإقليمية والقومية،

٧. الوفاء بالتزاماتها تجاه التعليم العالي خاصة الموارد البشرية والمادية والمالية،

٨. وضع إطار سياسة يضمن شراكات جديدة، وانخراط أصحاب المقدرات المختلفين في كل جوانب التعليم العالي: عملية التقويم وخدمات المشورة والإرشاد والترتيبات المؤسسية القائمة وصنع القرار والحكم المؤسسي،

٩. تعريف وتنفيذ سياسات تزيل تحيزات النوع من التعليم العالي، وتضمن مشاركة المرأة علي كل المستويات،

١٠. وضع سياسات واضحة تتعلق بمدرسي التعليم العالي طبقا للمؤتمر العام لليونسكو

في نوفمبر ١٩٩٧،

١١. الاعتراف بالطلاب كبؤرة اهتمام التعليم العالي وأحد أصحاب المقدرات فيه،

١٢. الاعتراف بحق الطلاب في تنظيم أنفسهم تنظيما مستقلا،

١٣. تسهيل وتشجيع الحراك القومي والدولي لكادر التدريس والطلاب كجزء أساسي من جودة وتعلق التعليم العالي،

١٤. توفير وضمان الظروف الضرورية لممارسة الحرية الأكاديمية والاستقلال المؤسسي، ليفي التعليم العالي والمنخرطين فيه بالتزاماتهم تجاه المجتمع.

أما علي مستوى النظم والمؤسسات:

"يجب أن تعرف كل مؤسسة للتعليم العالي رسالتها طبقا للحاجات الراهنة والمستقبلة للمجتمع، وأن تبنيها علي الوعي بواقعة أن التعليم العالي أساسي لأي بلد أو إقليم ليصل إلي المستوي الضروري من التنمية الاقتصادية والاجتماعية السليمة بيئيا والمستدامة، والإبداع الثقافي الذي يغذيه معرفة أفضل وفهم للميراث الثقافي، ومستويات معيشة أفضل، وانسجام وسلام داخلي ودولي مبني علي حقوق الإنسان والديموقراطية والتحمل [التسامح] والاحترام المتبادل".

في وضع أولويات برامجها وأبنيتها يجب علي مؤسسات التعليم العالي:

١. أن تأخذ في الاعتبار الحاجة إلي الالتزام بالأخلاق والصرامة العلمية والفكرية، والاقتراب متعدد الحقول ومتخطي الفروع،

٢. أن تعني بداءة بتوطيد نظم للوصول يفيد منها كل الأشخاص الذين لديهم القدرات والدوافع الضرورية،

٣. أن تستعمل استقلالها والمقايسات الأكاديمية العالية للمساهمة في التنمية المستدامة للمجتمع، ولحل القضايا التي تواجه مجتمع المستقبل يجب أن تنمي قدرتها لتعطي التحذير القبلي، من خلال تحليل الاتجاهات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية البازغة، وتقترب منها بطريقة متعددة الفروع ومتجاوزة الفروع، معطية انتباها خاصا لكل من:

- الجودة العالية، والإحساس الواضح بالصلة الاجتماعية للدراسات ووظيفتها التوقعية بناء علي أسس علمية،
- معرفة المسائل الاجتماعية الجوهرية، وبالذات المرتبطة باجتثاث الفقر، والتنمية

المستدامة، والحوار بين الثقافات، وتشكيل ثقافة السلام،

- الحاجة إلي الارتباط الوثيق بمنظمات أو بمؤسسات البحث الفعالة التـي تـؤدي جيدا في مجال البحث،
- تنمية كل النظام التعليمي من منظور التوصيات والأهداف الجديدة التي ذكرهـا تقرير ١٩٩٦ الذي قدمته لليونسكو اللجنة الدولية للتعليم مـن القـرن الحـادي والعشرين،
- أساسيات الأخلاق الإنسانية، مطبقة علي كل مهنة، وعلي كل مجـالات الجهـد الإنساني،

٤. أن تضمن، وبالذات في الجامعات وبقدر ما يمكن، أن يشارك أعضاء الكليـة فـي التدريس والبحث وإرشاد الطلاب وتسيير الشئون المؤسسية،

٥. أن تتخذ كل الإجراءات الضرورية لتعزيز خدمتها للمجتمـع المحلـي، وبالـذات أنشطته التي ترمي إلي اجتثاث الفقر وعدم التحمل [عدم التسامح] والعنف والأميـة والجوع والمرض، من خلال اقتراب متداخل الفروع ومتجاوز الفروع في تحليـل التحديات والمشكلات والموضوعات المختلفة،

٦. أن تقيم علاقاتها مع عالم الشغل علي أساس جديد يتضمن شراكات فعالة مـع كـل الفاعلين الاجتماعيين المعنيين، بدءا من التنغيم المتبادل للأفعال إلي البحـث عـن حلول لمشكلات البشرية الضاغطة، كل هذا في إطار استقلال مسـئول وحريـات أكاديمية،

٧. أن تضمن جودة عالية للموقف الدولي، وأن تقدر المسـئولية وكـلا مـن التقـويم الداخلي والخارجي مع الاحترام الواجب للاستقلال والحرية الأكاديمية كأمر معتـاد وأصيل في تشغيلها، وتأسيس نظم أو أبنية أو آليات شفافة لهذا الغرض،

٨. لأن التعليم طوال الحياة يتطلب من الكادر الأكاديمي أن يحدث ويحسن مهاراته في التدريس وأساليب التعلم، أكثر مما قائم في النظم الحالية للتعلـيم العـالي لفتـرات قصيرة، وبناء على ذلك يجب أن توطد أبنية و/أو آليات وبـرامج مناسـبة لتنميـة الكادر الأكاديمي،

٩. أن يرقي وينمي البحث، الذي هو ملمح ضروري لكل نظم التعليم العالي، في كـل

الحقول بما في ذلك الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، أيضا يجب أن يقوي البحث في التعليم العالي نفسه، ... مطلوب دراسات حديثة لضمان التقدم المستمر نحو الغايات القومية المحورية مثل الوصول والنصفة والجودة والتعلق والتنوع،

١٠. إزالة تباينات وتحيزات النوع من المقررات والبحث، واتخاذ كل الإجراءات المناسبة لضمان التمثيل المتوازن للرجال والنساء بين الطلاب والمدرسين، على كل مستويات الإدارة،

١١. أن توفر، متى كان مناسبا، إرشادا وتوجيها، ومقررات علاجية، وتدريبا في كيف تدرس، والصور الأخري لمساندة الطالب، بما فى ذلك إجراءات تحسين الظروف المعيشية للطلاب".

١. التعليم العالي والبحث:

نُظر إلي وظيفة التعليم العالي علي أنها تقفي المعرفة من أجل المعرفة، واليوم ينظر إليها علي أنها تتجاوز هذا لتضم تطبيق المعرفة، لتعزز مباشرة أو بطريق غير مباشر حسن الحال المادي والسعادة والراحة للبشرية، ومن ثم تناقش قضايا: تجسير الفجوة بين العلماء الطبيعيين والعلماء الاجتماعيين، وحرية ومسئولية القيام ببحوث في موضوعات معينة، وكيف تسهم تكنولوجيا المعلومات الجديدة في فرض ذلك، ومن ثم فالتحدي القائم هو كيف يستدام إسهام العلم في حسن حال البشرية دون تعريض مستقبل الإنسان للخطر [Akyeampong 1998].

العلاقة بين التعليم العالي والبحث وثيقة، فالبحث العلمي الجيد مطلوب لاستدامة بيئة ثقافية ودراسية واجتماعية جيدة، فما هي شبكة العلاقات التي تعرف جدول أعمال البحث العلمي في الجامعات:

- العلاقة بين التدريس والبحث والتلمذة،
- العلاقة بعالم الصناعة والعالم المتنامي،
- العلاقة بين التكنولوجيا والبحث العلمي،
- العلاقة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي،
- العلاقة بالرأي العام، والتوتر بين البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية،

- الاتساق مع الثقافة [Akyeampong 1998: 5].

القاعدة العرفية "لا يمكن أن يوجد تدريس جيد إذا لم يكن المدرس باحثا جيدا"، لكن الابتكار يؤمه أربعة من أصحاب المقدرات: الجامعات والصناعة والمجتمع والحكومات، فإذا كانت المهمة الكبري للجامعات -إلي جانب مهام أخري- خلق المعرفة الجديدة، فمهمة الصناعة ترجمتها إلي منتجات وخدمات جديدة، تملي القيود الاقتصادية الحالية التعاون بين الجامعات والصناعة، وهنا تتوقع نتائج طيبة إذا وفرت الحكومات موارد كافية للبحوث الأساسية، وهنا يمكن أن يؤدى التشبيك بين مراكز الامتياز في التعليم والبحث دورا مهما في الارتقاء بأدوار التعليم العالي.

"العلم في تشغيله الداخلي عمومي [عالمي]، ولكن لا بد أن يستمد قوته من الطبيعة متعددة الثقافات لمجتمعنا العالمي، فهذه تجعل المجتمع الإنساني مثمرا ومثيرا" [Akyeampong 1998: 6].

ترجع الانتصارات الحالية للبحث إلي حد كبير إلي المساندة المالية الكافية من الحكومة والقطاع الخاص والوكالات الدولية، ويتوقع اليوم من الجامعة أن تقوم بدورها كفاعل رئيسي في النمو الاقتصادي، مما يملي دخول أطراف أخري في تقويم ما تفعل، وهذا ما يؤثر سلبا علي احترام الحرية الأكاديمية واستقلال الاختيار في إجراء البحوث، والصناعة في القطاع الخاص مسئولة أمام حملة الأسهم الذين يهتمون بالأرباح وليس بتقفي المعرفة من أجل المعرفة، فحملة الأسهم يهتمون بالبرامج والمشروعات التي تعطي نتائج قابلة للتطبيق المباشر، لا ريب أن الجري وراء الحكومة والقطاع الخاص له عواقب في المدى الطويل لا يمكن التنبؤ بها، فكيف تشق الجامعة طريقها بين مصالح شركائها؟ لا بد من شراكة حقيقية، لكن البحث العلمي لا يقتصر علي الجامعة، فهناك مراكز ومؤسسات بحثية خارج الجامعة، ولدي الشركات متعددة القوميات مراكز بحثية، الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلي إهمال البحوث الجامعية، سواء من حيث التمويل أو النشر، فما العمل؟

تتحول الجامعات تحت ضغوط البحث عن تمويل أو رعاية إلي الاهتمام بالبحوث التطبيقية علي حساب البحوث الأساسية، مما همش البحوث الأساسية علي الرغم من أنها تنتج المعرفة الخلفية، وتنمي المهارات البحثية والتكنيكات والأدوات والأساليب الجديدة، فإهمالها له أثر تدهوري مباشر في مؤسسات التعليم العالي نفسها وفي الاقتصاد القومي، فلا

بد من مواصلة خلق البنية التحتية الضرورية للبحث الأساسي، ليقوم بدوره كتجل إبداعي للروح الإنسانية.

ثبت أن تكنولوجيا المعلومات تساعد بقوة الباحثين، ولكن طاقتها لم توظف على نحو كاف، لا ريب أن ظهور "الجامعات التخيلية Virtual University" ينذر بتدهور إن لم يكن اختفاء الجامعات التقليدية، لا ريب أن الشبكات توسع اتصالات الباحثين وبالتالي المجتمع العلمي، فكيف نفيد من تلك الميزة؟

إذا أسندت غاية عملية للمقرر الجامعي، فهي تدريب جيد لأعضاء المجتمع، ولكن تطبيقات بعض البحوث في العلم والتكنولوجيا ثبت أنها بالغة الضرر بالإنسانية، استخدمت المعرفة للسيطرة والاستغلال، فعلي الباحث أن يتساءل ما هي عواقب شغله، وتلك ورطة خلقية، لا يمكن أن تبقي الجامعة غير مكترثة بكل قيم الآخرين، ومكترثة فقط بجوائز البحث عن الصدق والبحث عن التمويل، وإن كنا لا ننكر أهمية هذا. وظيفة الجامعة الأولي أن تدريب "أعضاء صالحين للمجتمع" يعون جيدا المسائل الأعمق محل المقدرات، والقيم التي تتضمنها، لا بد أن يتقفى الصدق وتطبيقه بمسئولية، ومن ثم تبرز أهمية المسئولية والأخلاق في العلم. لا بد أن يسهم العلم في حسن حال البشرية وتقدمها الاجتماعي، ولا بد أن يضع الباحثون الحرية والمسئولية في إجراء البحث العلمي موضعها الحق.

لا بد أن ندرك أن العلم الأساسي تراث إنساني، ساهم الكل في تنميته، وسيسهم الكل في مستقبله، ولكن العلوم التطبيقية ذات طبائع خاصة تخص كل إقليم بل كل منطقة. المشكلة الحقيقية هي الانفصام بين النوعين، مثلا بين الدارس في كلية العلوم والدارس في كلية الهندسة، لا ريب أن الوضع سيكون أفضل متى تلاقي العلم الأساسي والعلوم التطبيقية، وهنا تظهر أهمية تدريب دارسي العلوم في العلوم الاجتماعية، بحيث يستطيعون توظيف طاقاتهم كاملة في الحياة والتنمية القومية، لا ريب أن المعضلة التي ورثناها من القرن العشرين كيف نستديم التنمية بحيث تفي بحاجات الجيل الحالي دون التضحية بالأجيال المقبلة، فلكل الباحثين اجتماعيين وطبيعيين، أساسيين وتطبيقيين، دور يؤدونه في خطط التنمية المستدامة، وبناء المجتمع الإنساني الصالح.

الاستراتيجيات التي يقترحها [Akyeampong 1998: 11]:

- "يجب أن تواصل الحكومات تمويل البحث الأساسي إلي المستويات التي تمكن

الجامعات من أداء دورها علي نحو أفضل كفاعل أساسي في النمو الاقتصادي.

- لا بد أن تخلق حكومات البلدان المتنامية البيئة الاجتماعية الضرورية لتربية التلمذة، ويجب أن توفر أيضا نسبة معقولة من الناتج القومي الإجمالي لترقية نوعية التعليم العالي وبناء القدرة البحثية.
- لا بد أن تساعد المنظمات الدولية والباحثون في البلدان المتنامية علي كسر العزلة التي يخبرها في الغالب الباحثون في البلدان المتنامية، من خلال أساليب مثل خلق مراكز امتياز وبرامج سريعة لطلاب الدراسات العليا.
- الحكومات، خاصة في البلدان المتنامية، مدعوة إلي دراسة الفرص التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات الجديدة في إقامة "جامعات تخيلية".
- تحتاج مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات البحثية خارج التعليم العالي إلي التعاضد، لدعم مبدأ عمومية المعرفة.
- يجب علي مؤسسات التعليم العالي أن تضمن أن تعليم الباحث يتضمن تدريبا في العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، فالطبيعة والمجتمع أدق من أن توصف من وجهة نظر واحدة فحسب.
- علي المنظمات الدولية بما في ذلك المجلس الدولي للعلم ICSU، والمجلس الدولي للعلم الاجتماعي ISSC، أن تعد إرشادات لأعضائها تتعلق بالأخلاق والمسئولية في إجراء بحوثهم".

٢. تحولات في السياسة الثقافية ودور مؤسسات التعليم العالي:

قدم الأسباني دلجادو التحولات الإيجابية والسلبية علي مستوي الثقافة والتعليم العالي، التي يحسن بها أن نتأملها سواء الإيجابي منها أو السلبي، وأسفرت الجلسة عن مقترحات عديدة جيدة.

التحولات الإيجابية والسلبية في الثقافة

السياسة الثقافية: تحولات إيجابية	
من	إلي
اقتراب أحادي الثقافة	اقتراب متعدد الثقافات
تنفيذ رسمي	أجهزة عامة وخاصة
أبنية مركزية	سياسات لامركزية
تمويل عام	تمويل مختلط
إنفاق علي الآداب	استثمار الآداب
التخطيط المؤسسي	التخطيط الأرضي
فصل الآداب والميراث	استراتيجيات مندمجة
فصل الآداب والترفيه	توليفات جديدة
مبني علي المؤسسات	موجه إلي المشروعات
الآداب علاج اجتماعي	الآداب نسيج اجتماعي
الآداب هوية إثنية	الآداب هوية مدنية
تعدد الثقافات	التفاعل بين الثقافات
السياسة الثقافية: تحولات سلبية	
من	إلي
مسئولية عامة	تزايد الخصخصة
الآداب كمشروعات إبداعية	الآداب كأدوات لخدمة غايات اجتماعية اقتصادية
التوازن بين حقول المعرفة الثقافية	سيطرة الموروث
تدريب في الآداب معان	تدهور الدعم العام للآداب
تعاون الآداب والإعلام	تهميش الإعلام للآداب
تجريب الآداب المحمي	إهمال الآداب غير التجارية
العولمة كتعاون	العولمة كامتداد للسوق
صنع سياسة من أسفل إلي أعلي	تسويق الآداب (والفنون)
حماية الفنان	زيادة عدم الاستقرار في التوظف الثقافي
حقوق ثقافية عمومية (عالمية)	صور جديدة للرقابة
أسواق ثقافية محمية	أقاليم تجارية حرة للآداب والفنون

الثقافة والتعليم العالي: تحولات إيجابية	
من	إلي
الجامعة كمتحف للمعرفة	الجامعة كمنظمة مستقبلية
التعليم العالي للشباب	التعليم المستمر للجميع
الجامعة كرحلة منعزلة	الجامعة كمسرح مفتوح "للمعرفة والإبداع"
استيعاب المعرفة	بناء نظم المعرفة
الجامعة كمخزن للمعرفة	الجامعة كسوق للمناظرة
التكنولوجيا كوسيلة لتخزين المعلومات	التكنولوجيا كأداة إبداعية
الأكاديميون كوسطاء	الأكاديميون كمتحديين فكريين
مقررات آداب موجهة إلي التدريب	بحوث إبداع
إعانات موجهة إلي المقررات	تعليم آداب موجه إلي الحساسية الإيجابية
استبعاد من النظام الثقافي	انخراط في السياسات الثقافية
تدريب من أجل التوظف	تعليم من أجل الحياة
الثقافة والتعليم العالي: تحولات سلبية	
من	إلي
اعتراف عام بالتعليم الجامعي	"نظام طبقي" جديد للتعليم الجامعي
الجامعات كقيادات فكرية	تعليم تقني، ومؤسسية
التزام خلقي بالإنسانيات	اقتراب براجماتي إلي الدرجات غير التقنية
الجامعة كبناء للحوار (الخطاب)	تداول غير مؤهل للمعلومات
تنافس الجامعات علي المعرفة	تنافس الجامعات علي الطلاب
الجامعات كملتقٍ للمجتمع الأكاديمي الكوني	نقطة صهر تخبو فيها الهويات الثقافية
الجامعات منغمسة في التنمية الإقليمية	يتزايد سمو الجامعة علي الإقليم
التدريب من أجل التعاون الثقافي	التدريب فقط من أجل إدارة الآداب والفنون
استخدام الشبكة (حيز السيبر) للاتصال	مجتمع المعلومات كملف معرفة
انخراط الفنانين والأدباء كمعلمين	انخراط الفنانين والأدباء كصورة إضافية
العولمة كخبرة تعزيز	العولمة كنظم توزيع
التنمية الثقافية كجزء من الهم الجامعي	التنمية الثقافية كحدث اجتماعي [Delgado 1998: 29- 30]

وبالتالي مما يقترح ما يلي:

- لا بد أن تضطلع الجامعة كمؤسسة بمسئولية محورية في تقوية الأخلاق بين الثقافات علي كل مستويات النشاط الأكاديمي وفي نشر الحساسية للمجتمع المحلي.
- لا بد أن تحض الجامعة علي البحوث المشتركة بين العلوم والإنسانيات، مفضلة التعاون المباشر بين الأدباء والفنانين من جهة والعلماء من جهة أخري.
- لا بد أن تسهل مراكز التعليم العالي علاقة خلاقة بين دراسة الفنون والآداب والحرف القديمة أو التقليدية والمعاصر منها.
- يجب أن تجعل مؤسسات التعليم العالي صوتها مسموعا في ضمان المقايسات الثقافية في مجتمع المعلومات والإعلام الجديد.
- وفي نفس الخط يجب أن تعمل علي اكتشاف استخدامات جديدة لتكنولوجيا المعلومات بالنسبة لتنمية وتبادل الفنون والآداب.
- يجب أن تؤقلم الجامعات مقررات العلوم الاجتماعية لحاجات صنع السياسة والإدارة.
- يجب أن تعيد التفكير في الإطار التنظيري لبرامج "الدراسات الثقافية"، لتجعلها حساسة للمسائل الفكرية والعلمية النابعة من العلاقات الثقافية المعاصرة في مجتمعاتنا.
- يجب أن تفحص الجامعات دورها كمراكز ثقافية، وتحول كليات الفنون والآداب إلي وحدات بحث وبحوث حركة مفتوحة، من أجل إنتاج وتوزيع الآداب والفنون.
- يجب أن تتضمن تلك التطورات انخراط مجتمع الجامعة كمشاهد نشط، ومشارك في الحياة الثقافية المحلية.
- ويمكن أن يمتد هذا إلي فتح تسهيلات الجامعة للمشروعات الثقافية المحلية [Delgado 1998: 29- 33].

٣. مساهمة الجامعة في التنمية الإقليمية والقومية:

لم يعد التدخل الإقليمي أو المحلي مهما فحسب في النجاح الاقتصادي، بل هناك تحول نوعي في صورة السياسة المحلية نحو التنظيم والابتكار "الأصيل" (المحلي والإقليمي)، وإلي توفير بيئة أكثر تعقيدا لرأس المال المنقول، بحيث تزيد القيمة المحلية المضافة (البحث

والتطوير والوظائف الأخرى عالية المنزلة، وبالتالي نمو المنشآت)، يؤدي هذا إلي مزيد من العناية بالتعليم الجامعي وبالبحث، من أجل غايات اقتصادية واجتماعية محددة، ليس هذا أوضح مما هو في حقل التنمية المحلية والإقليمية، فحيث تتوطن الجامعات في أقاليم يثور السؤال عن دورها في تنمية هذه الأقاليم. لا ننكر دور الجامعات في التوظف المباشر وغير المباشر، ولكن كيف تعبأ موارد الجامعات لتسهم بهمة في عملية التنمية؟

لا بد أن يفهم الفاعلون المحليون والإقليميون دور الجامعة، وعلي الجامعة أن تفهم الديناميات المحلية والقومية، ربما تطلب هذا التقاء الجامعات والفاعلين الإقليميين علي تحديد الاحتياجات المحلية والإقليمية، وفرز فرص انخراط الجامعة، ويستلزم هذا من الجامعة الانخراط في حوار مستمر مع أصحاب المقدرات في عملية التنمية المحلية والقومية (مثل السلطات المحلية المنتخبة والمعينة، ومنظمات الأعمال الخاصة، والإعلام الإقليمي).

لن يتحقق اندماج الجامعة في التنمية المحلية والإقليمية بآليات التخطيط من أعلي إلي أسفل، سواء علي المستوى المؤسسي أو الإقليمي، وإنما بضمان أن أصحاب المقدرات في عملية التنمية المحلية والقومية — موفري التعليم والتدريب، منظمات الأعمال، النقابات، أجهزة التنمية وأجهزة سوق العمل — يفهم كل منهم دور الآخر والعوامل التي تشجع أو تثبط المزيد من الانخراط المحلي أو الإقليمي.

ومما أكد عليه المشاركون:

- دعوة الجامعات إلي تنظيم نفسها علي المستوى القومي والإقليمي، وأن تقيم شراكات أقوي مع الحكومة. تتوقف مساهمة الجامعات في التنمية الإقليمية علي نقل نتائج البحوث/ المعرفة إلي القطاع الاقتصادي، وعلي التنظيم المناسب لهذا النقل، وعلي تقوية الصلة بين الجامعات والشركات، وعلي الحكومة أن تجعل صنع القرار محليا، لتسمح بظهور أثر إقليمي لأعمال الجامعات.
- الجامعة مدعوة إلي تحسين اقترابات تعريف المشكلات، وحلها بالتشارك مع أصحاب المقدرات الآخرين، قد تنمي قواعد بيانات بأفضل الممارسات، وتنمي مؤشرات جديدة لأثر الجامعات الاجتماعي الاقتصادي في البيئة الاجتماعية المحيطة، وثمة دعوة إلي نقل المعرفة إلي المواطنين، وتلبية احتياجات المنظمين من التعليم والتدريب المهني، فالجامعة مدعوة إلي دور مهم في نقل التكنولوجيا من

المستوي المحلي إلي الإقليمي والقومي، كما يمكن أن تصبح الجامعة وسيطا فعــالا بين المجتمعات المحلية وصناع القرار سواء في الحكومة أو القطاع الخاص.

- بالنسبة إلي الغايات التدريسية والتدريبية لا بد أن تتضمن القــيم الخلقيــة واحتــرام البيئة، لتنمي صورة المواطن القادر علي الاضطلاع بمســئولياته، لا بــد أن تنمــي الثقافة المحلية والفنون والآداب المحلية، وتركز علي تدريب الطلاب علي التفاعــل بنجاح مع الشركاء الإقليميين والقوميين، ويجب أن تركز برامج البحــث والتــدريب الجامعي علي تسهيل المساهمة في التنمية المحلية والإقليميــة والقوميــة، لا بــد أن تراجع رسالة الجامعة باصطلاح التعلق بالسياق الإقليمي والقومي، وذلك من منظور عالمي، وعلي السلطات الإقليمية والقومية أن تمــول مشــروعات تعاضــدية مــع الجامعات، وأن تقيم صناديق لتمويل مشروعات التنمية المحليــة والإقليميــة التــي يقدمها الأكاديميون.
- قدرة الجامعة علي تخطي العقبات وتنمية نظم للمكافأة، علي الحكومــة أن تســاعد الجامعة علي وضع أطر جديدة للحكم تعزز انخراطها المحلي والإقليمــي، وعلــي السلطات المحلية والإقليمية أن تتفهم أهداف الأكاديميين ومنظمــتهم [مــن عــرض الجلسة:7-6 :Goddard 1998].

ومن المسائل التي تستحق التأمل في هذا السياق:

- أهمية التفاعل بين منتجي المعرفة وناشريها ومستخدميها، بما يــؤدي إلــي هيكلــة التمثيل الجمعي للمصالح، والوعي المتبادل بالغرض المشترك.
- من المهم إجراء مراجعات لفرز "المهارات المناسبة" لخريج الجامعة، اعتمادا علــي استراتيجية تنمية الإقليم، وإسهام الجامعة في تنمية المجتمع المحلي.
- تؤثر الحاجات سريعة التغير لأصحاب العمل وسوق العمل في المقــررات، بينمــا الجامعات جيدة في جوانب التعليم المتعلقة بمعرفة ماذا ومعرفة لماذا، فإنها تتحســن في جوانب معرفة كيف، من خلال التعليم الضمني من خلال العمل، فمعرفــة مــن إشكالية.
- أيمكن أن تقوم الشبكات الدولية بدور في تخفيض عــدم اليقــين والمشــاركة فــي المعرفة؟

- أيمكن دمج المعايير الإقليمية في التدريس القومي وتمرينات تقويم البحوث؟
- أيمكن توفير مزيد من التدريب الأساسي والمساندة للـذين يعملـون كـروابط بـين منظمات مختلفة (مثل مهارات التشبيك والتسهيل والعمل مع الثقافات البديلة وإقامـة المشروعات والتخطيط وإدارة العقود والحصول علي المساندة المالية)؟
- ما هي عواقب التفاعل بين الجامعة والإقليم داخل الجامعة؟ [Goddard 1998: 15]

٤. تنمية الكادر الجامعي:

تنمية الكادر الجامعي للمستقبل عمل محوري في جودة التعليم العالي، الأمر الذي يتطلب إطارا عاما للتوظف وشروطا لخدمة الكادر الجامعي، ومع أنها ليست وظيفة منفصـلة عـن باقي الوظائف الجامعية، وليست مهمة الجامعة فحسب بـل مهمـة الحكومـات والمنظمـات المستقلة أيضا، قد تصنع سياسات الكادر الجامعي علي المستويات: القـومي أو الإقليمـي أو المحلي، فثمة اتجاه بازغ إلي إعطاء هذه المؤسسات قدرا أكبر من الاستقلال، ومن ثـم يقـع العبء علي إدارة الجامعات وليس علي الحكومة القومية. [Fielden 1998]

لا ريب في أن مؤسسات التعليم العالي تواجه تحديات، تتطلب قدرات لـدي المـديرين والكادر الأكاديمي والكادر الإداري، والواضح أنها تعاني من نقص في جهد وتمويـل تنميـة الكادر من كل الأنواع، علي الرغم مما يبذل من جهود، ومن ثم لا بد من التعاضد لمواجهـة التحدي من خلال تبادل الخبرات وورش العمل وتبادل المواد والأفكار. لا بد أن تـوفر هـذه المؤسسات سياسات واضحة لتنمية الكادر، وأن يلقي تنفيذها مساندة متحمسة من القيادة.

ليس التعليم العالي في أي بلد محصنا من ضغوط وتحديات حـادة، فالعولمـة تفـرض تهديدات وأعباء علي كل مؤسسة، ومن التحديات التي تواجه تنمية المورد البشري:

أ. نمو الطلب علي التعليم العالي.

ب. قيود علي التمويل، فلم تعد الحكومات قادرة بل راغبة في الإنفـاق علـي التعلـيم العالي كما كانت تنفق، وبغض النظر عـن مطالبـة الطـلاب وأوليـاء الأمـور بالمشاركة في التكلفة، تطالب المؤسسات بالاقتصاد في الموازنـة، ممـا أدي إلـي زيادة معدل الطلاب لكل أستاذ.

جـ. أدي التركيز علي التعليم الأساسي إلي أن تقلص كثير من البلدان المتناميـة دعمهـا للتعليم العالي.

د. تتوقع الحكومات والجمهور من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى أن تخدم عددا أكبر من الطلاب؛ سواء كانوا طلابا لبعض الوقت أو طلابا منتظمين، وأن تخدم السكان المحليين، وأن تقدم تعليما من بعد، وأن تقوم بدور بالتدريب التحويلي، إلي جانب البحوث وخدمات المشورة.

هـ. صاحب الاهتمام بالجودة التوسع في الأعداد وتقليص التمويل (نسبيا)، فمع التحول إلي "التعليم الجماهيري" يبرز الخوف "أن الكثير يعني الأسوأ"، في نفس الوقت يطالب أولياء الأمور والحكومات بالجودة، مما يفرض ضغوطا علي الكادر الأكاديمي، سواء من خلال المتابعة والتقارير أو من خلال تقويم جهودهم.

و. يؤثر التغير التكنولوجي في كل حقول المعرفة (وإن تفاوت مداه)، ويتوقع من الكادر الانتباه إلي آخر المستحدثات في أسلوب التدريس ودعم البحوث، وهنا تظهر ثلاثة عوامل: الأول عامل العمر، حيث يبدو أن الأصغر سنا أكثر إلماما بالتكنولوجيا، والثاني المقرر، حيث تتأثر بعض المقررات أكثر من غيرها، والثالث توافر التكنولوجيا.

ز. مطالب سوق العمل متغيرة بصورة درامية، مما يؤثر حتما في المؤسسات التي تحاول أن تستجيب للطلب القومي أو الإقليمي، كما أن بعض المنشآت في البلدان المتنامية تعمل من خلال السوق العالمي مما يفرض عبئا إضافيا. تتطلب كل هذه التغيرات تأقلما من جانب أعضاء هيئة التدريس، خاصة في فروع العلم المتدهورة.

ح. تتطلب الإدارة الفعالة مهارات جديدة (سواء إدارية أو تقنية) داخل المؤسسات التعليمية، الأمر الذي لا يتوافر لدي الكثيرين من القيادات التقليدية في الجامعات [Fielden 1998: 8-10].

ومن ثم تبرز عدة تغيرات واتجاهات: (١) الحاجة إلي مزيد من الاستجابة والقدرة علي التغير، تجاوبا مع تغير سياسة الحكومات والطلب الخارجي والضغوط الاجتماعية، (٢) الحاجة إلي مزيد من الانتباه للمنظورات الدولية في محتوي المقررات الدراسية، (٣) الحاجة إلي مزيد من التعلق في محتوي المقررات الدراسية بطلب أصحاب الأعمال والحكومات والطلاب، (٤) الحاجة إلي مزيد من التعاون المؤسسي بين مؤسسات التعليم العالي، (٥) الوعي بدور المؤسسة في المجتمع، والحاجة إلي إسهامها في التنمية القومية أو المجتمع

المحلي، (٦) مزيد من التوكيد علي نوعية التدريس مقابل البحث، فالتـدريس هـو الهـدف المهني الأول لأعضاء هيئة التدريس، (٧) زيادة الطلب علي الدراسات العليا، خاصـة فـي المجالات التي تعاني من نقص الموارد البشرية [Fielden 1998: 10].

في ضوء هذه الظروف يطلب من عضو هيئة التدريس عدة قدرات: (١) فهـم ووعـي الطرق المختلفة التي يتعلم بها الطلاب، (٢) المعرفة والمهارات والاتجاهات المرتبطة بتقدير وتقويم الطلاب من أجل مساعدة الطالب علي التعلم، (٣) الالتزام بروح التلمذة فـي الحقـل، مع صيانة المستويات المهنية، ومعرفة التطورات الجارية، (٤) الوعي بتطبيقات تكنولوجيـا المعلومات في الفرع الأكاديمي، سواء بالنسبة إلي الوصول إلي المواد والموارد علي مستوي العالم أو بالنسبة إلي تكنولوجيا التدريس، (٥) حذق التطورات الجديدة في التدريس والـتعلم، بما في ذلك التعلم وجها لوجه، والتعلم من بعد باستعمال نفس المواد، (٦) الحساسية لإشارات "السوق" الخارجي بالنسبة إلي احتياجات أولئك الذين يرغبون فـي توظيـف الطـلاب، (٧) الوعي بالمستهلك بالنسبة إلي وجهات نظر وطموحات أصحاب المقدرات بما فيهم الطـلاب، (٨) فهم أثر العوامل الدولية وتعدد الثقافات في المقررات، (٩) القدرة علي التدريس لنطـاق متباين من الطلاب، من جماعات عمرية مختلفة، من خلفيات اجتماعية اقتصادية مختلفة، من أعراق مختلفة وهلم جرا، (١٠) مهارات التعامل مـع أعـداد كبيـرة مـن الطـلاب فـي المحاضرات أو السمينارات أو ورش العمل دون تضحية بالجودة، (١١) تنمية "استراتيجيات التعامل" الشخصي والمهني [Fielden 1998: 11-12].

ثانياً – مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي "رؤية لجامعة المستقبل" ١٩٩٩:

شارك في المؤتمر أساتذة من كل الجامعات المصرية، وقدمت فيـه ٧٥ "ورقـة"، ففـي فلسفة التعليم عشر، وفي نظم التعليم الجامعي تسع، وفي الإطار المرجعي للبرامج التعليميـة سبع، وفي تقويم التعليم الجامعي تسع، وفي طرق التدريس ثمـان، وفـي المعلـم الجـامعي خمس، وفي إدارة التعليم والتمويل ثمان، وفي الخدمات الجامعية تسع، ولا أقلل من الجهـود التي بذلت، ولكن السؤال: ما الثمرة؟ لا ريب أن الثمر يرتبط بـالغرس، والغـرس يـرتبط بالنظرة إلي المصالح: قصيرة الأجل أم طويلة الأجل، يكفي المرء أن يقارن أعمال اليونسكو بأعمال هذا المؤتمر، ويكفي أن المؤتمر الذي غطت أعماله ١٠٤٨ صفحة من القطع الكبيـر لم يقدم توصيات ولا توجهات عامة للإصلاح، علي أية حال استخلصنا من هـذه "الأوراق":

أولا نظرة الطلاب البراجماتية، ثانيا كيف يدرك التحديث الجـامعي، ثالثـا نظـم التـدريس المعمول بها، رابعا التدريس باللغة العربية والتدريس بلغات أجنبية، وعقبنا بمسألة لم ترد في المؤتمر وهي خامسا ماذا يفعل البنك الدولي من أجل التعليم في مصر.

١. نظرة الطلاب نظرة براجماتية:

نبدأ بمشكلات التعليم الجامعي كما يدركها الطلاب، كشفت دراسة مسـحية للمشـكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لطلبة جامعة القاهرة، أجريت عام ١٩٩١ بكل مـن الكليـات النظرية والعملية، كشفت المشكلات المشتركة التالية [عبد الحليم، ١٩٩٩: ٩٢٢]:

أ. ضخامة كم المادة العلمية في المحاضرة الواحدة.

ب. دراسة مواد لا تتغير في الحياة.

جـ. صعوبة توصيل بعض الأساتذة للمادة العلمية.

د. صعوبة إجراء حوار مع الأستاذ في المحاضرة.

هـ. عدم اهتمام الأستاذ بدرجة استيعاب الطلبة.

و. سرعة إلقاء المحاضرة.

ز. عدم استعمال وسائل إيضاح.

ح. كثرة المحاضرات في اليوم الواحد مما لا يتيح فرصة للاطلاع في المكتبة.

وأشار طلبة الكليات العملية إلي الظروف التالية التي تؤثر سلبا في العملية التعليمية:

- سوء حالة المختبرات والمعامل.
- زيادة عدد الطلبة في مجموعات التدريب العملي.
- عدم استيعاب المعامل للطلبة.
- عدم التنسيق بين المحاضرات والتدريب العملي.

وتبرز المشكلات التالية في الكليات النظرية:

- شدة ازدحام المدرجات.
- رداءة مكبرات الصوت.
- تدريس أكثر من أستاذ للمادة الواحدة بما يترتب عليه من مشكلات.

ويبدو أن بعض الأساتذة يوافقون علي وجود هذه المشكلات ليس فـي جامعـة القـاهرة فحسب، بل أيضا في الجامعات المصرية الأخرى.

٢. كيف يدرك التحديث في التعليم العالي:

يتفاوت إدراك التحديث في التعليم العـــالي المصـــري بـــين الشـــعارات وبـــين الواقـــع ومتطلباته، "إن لب التحديث لا يكمن في مجرد تجديد بنية التعليم العالي ومحتوي هذه البنيـــة، وذلك أن في عالمنا الدائم التغير تتقادم فيه المعارف بصورة سريعة، بل ينطوي لب التحـــديث علي غرس آليات مواصلة التعلم مدي الحياة والتعلم الذاتي أو ما يعرف بالتنمية المستدامة أو التعليم مدي الحياة، وخير دليل علي هذا ... أن الخبرات التعليمية التي تقـــوم عـــن طريـــق الخطط الدراسية في الجامعات بصورة عامة، ليست هي الخبرات النمائية المطلوبة للإنســـان والمجتمع والهوية الثقافية والتطوير اللازم للحياة، لذلك نجد أن الخريجين غير قادرين علـــي الإدارات الوظيفية: فدارس الآداب يحفظ كمية من المعارف الأدبية، قلت أم كثـــرت فإنهـــا لا تكسب الدارس كفاية معرفية تمكنه من فهم وتفسير ونقد وتطوير الظاهرة الأدبية في المجتمع الإنساني، ودارس العلوم والرياضيات قد يكون لديه بعض الكفايات المعرفية والمهارات فـــي حل المسائل العلمية، ولكنه لا يمتلك كفاية التفكير العلمـــي ومنهاجيتـــه وتقنياتـــه فـــي حـــل المشكلات التي تعترض سبيل الإنسان في الحياة، وهـــذا منـــاط التحـــديث" [علـــي، ١٩٩٩: ٥٣٧- ٥٣٨].

قد نتفق أو نختلف قليلا أو كثيرا مع هذه النظرة، ولكن المهم هو ما تسجله الدراســـة كأسباب للتجديد أو التحديث:

- التحديات العامة وما يرافقها من مظاهر سلبية كالتخلف والاستغلال.
- التحديات التعليمية كالتطور الكمي غير المتوازن في التعليم بين الجنسين والطبقات، والعيوب في المناهج وطرق التدريس والإدارة والتقويم، وضعف الكفايتين الداخليـــة والخارجية، والجمود في البني التعليمية ونقص مرونتها وقلـــة تكاملهـــا وتنوعهـــا، والتوسع العشوائي في التعليم العالي، وغياب المنهاجية والتفكير التربـــوي الناضـــج والفلسفة التعليمية الواضحة، والعفوية في إجـــراء التجديـــد والاهتمـــام بالمعـــارف المنفصلة عن حياة المجتمع، وتمجيد النخبة والذكاء والتحصيل والنمطية.
- التحديات العلمية والتكنولوجية التي تتسم بها روح العصر.
- تغير النظرة إلي المعرفة اعتمادا علي مبادئ أربعة للبحث العلمي تـــري المعرفـــة: عالمية، شعبية [مجتمعية] موضوعية، تقوم علي روح الشك.

- تغير النظرة إلي الجامعة "من منطلق كونها موضوع التخصص الدراسي العلمي ... فالتخصص لم يعد يري كنقطة قوة، فالاهتمام الآن بالمهارات العامة" [علي، ١٩٩٩: ٥٣٩].

ومع أن هذه الصورة سوداوية إلي حد كبير، فإن الباحث يطرح عدة أفكار جيدة منها: أن التعليم لم يعد امتيازا طبقيا، وإنما نظام تربوي مرن، وأن نظام التعليم بين بديلين؛ إما أن تسيطر الأوليجاركية التعليمية وإما سوقي ترتبط مدخلاته ومخرجاته بالسوق، وأن مجال المعلومات سوق يحدث تأثيرات جوهرية في المنظومة التعليمية، لكنها تتطلب: شبكات معلومات لا النظام التعليمي المغلق، التعليم الذاتي لا التدريس، التعليم مدي الحياة لا لفترة محدودة، زيادة الاعتماد علي الشبكة مقابل الاعتماد علي الكتاب، وأن المحتوي يرتبط به طرق التقويم وأساليب الاختبارات.

وتقدم ورقة جامعة الإسكندرية – كلية الزراعة تصورا حالما لا تعبر عنه بصورة عملية: "إن الهدف الأساسي للتعليم الجامعي هو التنمية البشرية المتكاملة لأفضل خريجي المرحلة الثانوية، وإعدادهم ثقافيا وعلميا ونفسيا وجسديا، لقيادة التقدم والتحديث والتطوير (تنمية الإبداع والابتكار) في جميع مجالات الحياة للمجتمع، وهذا يعني بناء القدرات الذاتية للمتعلم، وتكوين الشخصية المستقلة الإيجابية القادرة علي التفكير المستقل والتعامل مع المشاكل وحلها، والقادرة علي المناظرة والنقد، والقادرة علي التحليل والربط والاستنتاج ثم الخلق والإبداع والابتكار" [خالد، ١٩٩٩: ٦٦٦].

ومن ثم تحدد الورقة دور التعليم الجامعي في:

١. يوفر التعليم والتدريب ضمن بيئة تضم التدريس والبحث والإرشاد.
٢. ينمي القدرة علي التحليل والربط والاستنتاج ثم الابتكار.
٣. يوجد القدرة علي اكتشاف المشاكل والتعامل معها وحلها، وليس صناعتها.
٤. يفجر الطاقات الإبداعية والخلاقة عند الطلاب.
٥. يخلق القدرة علي فهم آليات العصر ومتغيراته وتقنياته وتطويعها وتطويرها لصالح المجتمع المحلي والعالمي.
٦. تنمية شخصية قادرة علي ممارسة الحياة العلمية والفكرية والاجتماعية والسياسية بنضج ووعي.

٧. التلاحم مع المجتمع والدولة في نسيج قوي متجانس من شأنه تقوية هذا النسيج.

٨. أن يستجيب لمتطلبات واحتياجات التنمية الشـاملة للمجتمـع، ويـدعم السياسـات الوطنية ويعزز القدرة التنافسية للاقتصاد وإنتاج الثروة، ويلبـي احتياجـات القـوة العاملة بالمجتمع من المعرفة المهنية، ويتفاعل بإيجابية مع سوق العمل.

٩. أن يوفر الفرص المتكافئة للأفراد، ويوفر إمكانيـة الحـراك الاجتمـاعي لأبنـاء الطبقات محدودة الدخل.

١٠. أن يساهم في نشر وترويج مبادئ التنمية المتواصلة، ونشر الوعي البيئي للمحافظة علي الموارد الطبيعية للمجتمع وصيانتها للأجيال القادمة" [خالد، ١٩٩٩: ٦٦٧].

وإن كانت أعداد الطلاب الذين يلتحقون بكليات الزراعة ترد علي هـذا، فـإن الورقـة تواصل بالدعوة إلي استقلال الجامعة، وإلي اختيار وإعداد وتقويم أعضاء هيئـة التـدريس، وإلي تغيير أسلوب التدريس، لكن كيف؟ لا تقدم إجابة!

علي أية حال، يشير الرئيس الأسبق للمجلس الأعلي للجامعات إلي ثلاث مشكلات فـي مجال العملية التعليمية: "أ) عدم الاهتمام الكافي بوضع المناهج وتطويرها وإدخال الأسـاليب التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، ب) قصر مدة العـام الدراسـي، ج) عـدم وجـود مقررات اختيارية في المناهج" [شفيق، ١٩٩٩: ٦]، لا ريب في المشكلة الأولي، أما المشـكلة الثانية فقد تغير شكلها، أضحت فصولا دراسية أحيانا لا يستغرق الفصل عشرة أسابيع كاملة، وأضحت المشكلة الثالثة أكثر تعقيدا تساهل بعض الكليات في المقررات الاختيارية إلي حـد انعدام الرابطة بينها، وأحيانا أملت الاعتبارات الواقعية تغيير الاختيار إلي شبه إجبار.

يظهر من مؤشرات أزمة الجامعة وفقدان هويتها، التي يقدمها الـدكتور يوسـف سـيد محمود، الميل إلي تشخيص وضع غير الوضع، وحالة غير الحالة:

١. إعطاء أولوية وأهمية للتقدم التكنولوجي للمجتمع، غير مبالية بالقيم الإنسانية، وغير عابئة بالوضع الإنساني، إلي حد إغفال المسئولية الإنسانية.

٢. الجامعة جزء من المؤسسة الصناعية الحربية، تمول المؤسسات العسكرية الجامعـة لتخدم الأغراض العسكرية، فتبتعد الجامعة عـن دورهـا ورسـالتها الحضـارية والإنسانية.

٣. زيادة التحليل من القيم العلمية، وبالذات الموضـوعية والحيـاد والأمانـة العلميـة

والتدقيق في البحث العلمي، زاد اهتمام هيئة التدريس بنجاحهم وطموحهم الشخصي.

٤. السعي لتلبية مطالب المجتمع علي حساب حاجات الفرد، تخصصات مهنية قضت علي جزء من هوية الجامعة ألا وهو حرية الطالب الأكاديمية؛ حيث تخصصات دقيقة تركز علي الجزء دون الكليات.

٥. التركيز علي البحوث التطبيقية وإهمال البحوث الأساسية، تضخم قطاع العلوم الطبيعية، وتقوقع العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٦. أثر خضوع الجامعة لحاجات المجتمع فقط في نمط ما تنتج من معرفة، وفي منهاجية إنتاج هذه المعرفة، بدل إنتاج المعرفة ثم استخدامها، أخذ الاستعمال المقام الأول، فتعددت مناهج البحث، كل منهاجية تلائم حالة خاصة، فانقضت خاصية العمومية.

٧. توظيف العلم لخدمة أغراض خاصة؛ الأكاديميات الروسية تعارض النسبية لصالح الحتمية الماركسية، الجامعات الألمانية تركز علي التشريح لإثبات تفوق الجنس الآري.

٨. خضوع إنتاج المعرفة لمنطق المنفعة، حتى أن الجامعات تنتج طوفان معلومات وليس معرفة [يوسف، ١٩٩٩: ١٨-١٩].

ولكن أصاب الدكتور يوسف سيد محمود كثيرا في تشخيصه التعليم الجامعي في مصر:

١. نشأت الجامعة وفق فلسفة العلم من أجل العلم، فأهملت الإعداد المهني.

٢. استمد المحتوي من الحضارة الغربية في شقيها المادي والمعنوي، ومن أصولها وجذورها الغربية، متجاهلة الجذور المصرية والعربية والإسلامية، ولم تتابع التطور في الغرب، فغاب الكثير من قيم الحداثة الأوربية.

٣. تقدم المقررات المعرفة الغربية دون محاولة صياغتها وفق فكر وعقيدة المجتمع، كما لو كانت الحقيقة العلمية محايدة.

٤. أدت علاقة الجامعة بالسلطة إلي إنتاج "العقل المسالم لدي أجيال من الأساتذة والطلاب"؛ يفكر في المألوف ولا يصدم عرفا، ويركز علي ما هو معلن من حقائق دون نقد وتحليل، ويجعل العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس "علاقة هرمية شبه عسكرية".

٥. وقع الخلط بين التعليم الجامعي والتعليم العالي، الأول جزء من الثاني، ولكنه يهتم أكثر بإنتاج المعرفة، كان التعليم العالي في مصر أسبق من إنشاء الجامعة، حيث كثرت المعاهد الفنية العليا مع بداية حركة التصنيع في الخمسينيات والستينيات، ثم تحولت المعاهد العليا إلي كليات، دون مراعاة لظروف هذه المعاهد، وأخيرا تحولت كليات التربية النوعية إلي كليات جامعية.
٦. فيض من الطلاب تحت شعارات: تعليم الجماهير، تكافؤ الفرص، وانتهي الأمر بمكتب التنسيق الذي لا يراعي الميول والاستعدادات الفردية.
٧. أنشأت الدولة مراكز بحثية خارج الجامعة ومنفصلة عنها، وانفصلت الهيئات الاستشارية في الوزارات عن الجامعات ومراكز البحوث [يوسف، ١٩٩٩: ٢٢-٢٥].

وقد انتهي إلي ثلاث مسائل جد خطيرة: الأولي صارت الجامعات ساحة للصراعات الفكرية نتيجة اختلاف المدارس الفكرية وفقدان الحوار، الثانية انفصال المعرفة العلمية عن القيم المجتمعية، والثالثة الانفصال بين التخصصات العلمية والواقع، كأنما الغرب مدن العلم ونحن السوق.

٣. نظم التدريس: خبرتان في نظام الساعات المعتمدة وخلطة غريبة:

نظم التدريس المعمول بها في الجامعات المصرية الرسمية [مغاورى، ١٩٩٩: ١٨٢-١٨٣]:

١. السنة الكاملة: تستغرق الدراسة عاما جامعيا كاملا لمدة أربع أو خمس سنوات، والحجة أن المقررات تحتاج إلي عام كامل لتستوعب وتتقن، فتتم معايشة أطول في المقررات التي يصعب تقسيمها، وهذا النظام يناسب كليات الأعداد الكبيرة خاصة في ظل نقص أعضاء هيئة التدريس.
٢. الفصول الدراسية: تقسم الدراسة الجامعية إلي سنوات دراسية، وتقسم السنة إلي فصلين دراسيين، كل فصل حوالي ١٣- ١٤ أسبوعا، ينحاز إلي هذا النظام أصحاب المقررات غير الطويلة أو التي يمكن تقسيمها (مثل كليات الزراعة)، ويستغرق الطالب فلا يفكر إلا في الدراسة، ويعارضه الأساتذة الذين يرون ضرورة توفير مساحة زمانية لممارسة الأنشطة إلي جانب الدراسة (مثل أساتذة كليات الحقوق).

٣. المراحل الدراسية: تقسم الدراسة الجامعية إلي مراحل، لكل مرحلة مقوماتها، ولا ينقل الطالب إلي مرحلة أعلي إلا بعد نجاحه في المرحلة السابقة، يعمل به بعض كليات الطب.

٤. نظام الساعات المعتمدة: تقسم الدراسة إلي عدد من المقررات المتكاملة التي تؤهل الطالب للحصول علي الدرجة الجامعية، ولا يتقيد الطالب في إنهاء الدراسة بفترة زمانية، تقسم السنة الدراسية إلي ثلاثة فصول: فصلين رئيسيين وفصل صيفي، وللطالب الحق في دراسة مقررات في حدود ٢١ ساعة ولا تقل عن ١٤ ساعة في الفصل الدراسي الرئيسي، ولا يزيد العبء في الفصل الصيفي عن عشر ساعات، طبقا لقدرات الطالب ولوائح الكليات، وفي هذا النظام يحصل الطالب علي درجته الجامعية إما في تخصص واحد، أو في تخصص رئيسي وآخر فرعي، ويستلزم النظام إشرافا أكاديميا مكثفا.

وهنا نأتي إلي نقد تطبيق الساعات المعتمدة في كليات الهندسة، ينتقد الدكتور سعفان عبد الجواد التعليم في كليات الهندسة، ومما ينتقد "المجموع ــ تلك الأسطورة المزيفة– وهروب طالب مرحلة البكالوريوس"، حيث نسب المواد: ١٥% علوم إنسانية، و٣٠% علوم أساسية، و٥٥% علوم هندسية، ويري أن هذا لا يراعي ظروف الوطن، ولا النظم المعمول بها في الخارج، ويتساءل: "ماذا نريد بالضبط ... ما هو الهدف؟ خلق مهندس عصري علميا وهندسيا ... هل نريد باحثا في العلوم الأساسية؟ هل نأمل في مهندس خبير في العلوم الإنسانية؟ ما هذا الخلط العجيب؟" ويواصل: "في تصوري أن العلوم الإنسانية التي تخدم البيئة وتتناسب مع العقلية الهندسية يمكن أن تكون مهنة حرفية: أعمال الصيانة ... أعمال معمارية ... أعمال مدنية ... وغيرها كثير، فيكون هذا التعليم من أجل هدف قومي هو الارتقاء بالضمير الإنساني في هذه المهنة، ولكي نعدل من الوضع المقلوب من جهة أخري ونغرس في نفوس المهندسين روح العمل مهما كان نوعه ونشجعه كي يقود الأعمال بعقليته المتميزة ... المهندس هو من استطاع أن يستخدم العلوم الأساسية كمعدة لينتج منها علوما هندسية، أي أن التميز هو في المنتج وهو العلوم الهندسية" [سعفان، ١٩٩٩: ٦٤٥–٦٤٦]

نوافق الدكتور سعفان في ضرورة وجود رابطة بين المقررات المطلوبة لاستكمال المسار الدراسي، لتخدم التخصص الرئيسي من جهة وتخدم المجتمع من جهة أخري، وربما

لم يجد الدكتور سعفان علاقة لما يدرس من العلوم الإنسانية في عديد مـن كليـات الهندسـة بالعلوم الهندسية، وليس هذا خطأ في وجود المقررات الإنسانية وإنما في تصـميم مضـمونها المناسب لتخصص وشغل المهندس.

ونأتي الآن إلي كيف يكون نظام الساعات المعتمدة مسايرة غريبة مع النظام التعليمـي، ومصيدة للطالب، يعبر النائب الأسبق لرئيس جامعة المنوفية (مغاورى شحاته ديـاب) عـن حالة عدم الرضا لدي أطراف ثلاثة: قيادات المنظمات الإنتاجية والخدمية غير راضين عـن تأهيل الخريجين ومستوي ثقافتهم وسلوكهم، والطلاب لا يفيدون من المحاضرات أو الدروس العملية لكثرة الأعداد ونقص الإمكانيات، ويري أولياء الأمور أن الجامعات لـم تغيـر مـن مستوي أبنائهم تغيرا ملحوظا، ومازال علي الأسرة عبء التوجيه والإرشـاد، نظـرا لقلـة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وعدم جدية برامج الرعاية الاجتماعية والأنشطة الثقافيـة [مغاورى، ١٩٩٩: ١٨٠]

إذا كان التعليم الجامعي إعدادا للانطلاق الذاتي، توجه إلـي صـقل الملكـات وتنميـة القدرات، والتدريب علي الابتكار والإبداع، والتأهيل الفني والعلمي والتكنولوجي، **ومـن ثـم ترتبط جودة تكوين الطالب بعدة عوامل:**

١. التدريب علي حرية الاختيار واكتساب الثقة في اتخاذ القرار فيمـا يتعلـق بذاتـه ومجتمعه.
٢. إكساب الطالب مجموعة المهارات والقدرات الواجب توافرها فى إنسان العصر.
٣. تدريب الطالب علي اكتساب هذه المهارات بنفسه دون تلقين، بما في ذلـك قدرتـه علي الحصول علي المعلومات والتفكير في حل المشكلات ومواجهتها.
٤. إكساب الطالب القدرة علي التجدد والمتابعة ونقل أفكاره إلي حركة إيجابية لخدمـة نفسه ومجتمعه.
٥. القدرة علي تنظيم الوقت والمجهود في سعيه لتحقيق الأهداف [مغـاورى، ١٩٩٩: ١٨١]

وتنسب إلي نظام الساعات المعتمدة المزايا التالية:

١. إعطاء فرصة لدراسة شعب مزدوجة التخصص، وفرصة اختيار تخصص واحد.
٢. تنمية شخصية الطالب وتدريبه علي الاختيار بمساعدة المشرف، وحريـة الحركـة

بين المقررات (الإضافة والحذف والانسحاب).

٣. إعطاء الطالب ميزة تعديل المسـار دون الإحسـاس بالفشـل؛ بتعـديل السـاعات المعتمدة.

٤. إعطاء الطالب فرصة إعادة المقرر الذي لم يحصل فيه علـي درجـة النجـاح، أو اختيار مقرر بديل من مقررات المسار.

٥. يعطي الطالب فرصة تحسين درجاته بإعادة التسجيل في مقرر لم يحقق فيه الدرجة التي ترضيه، بهدف تحسين تقديره أو مجموعه التراكمي.

٦. يعطي الطالب فرصة التفاعل المباشر مع رائده الأكاديمي الذي يتابع تفاصيل حياته العلمية وأنشطته داخل الكلية.

إذا كانت هذه مزايا نظام الساعات المعتمدة فإن نجاحه يتطلب:

١. أن تكون نسبة أعضاء التدريس إلي الطـلاب نسـبة معقولـة (يشـرف المرشـد الأكاديمي علي ٢٠ طالبا)، ومن ثم هو غير مضمون النتائج في كليـات الأعـداد الكبيرة، في ظل نقص أعضاء هيئة التدريس.

٢. أن يتواجد أعضاء هيئة التدريس في مواعيد ثابتة ومنتظمة يألفها الطالب، ليستطيع الطالب أخذ مشورته ورأيه في أي مسألة.

٣. أن يوجد عدد كبير من قاعات الدرس والمعامل والورش.

٤. أن توجد إدارات شئون طلاب عالية الكفاءة جيدة الإعداد والسجلات.

٥. أن يدرس عدد كبير من المقررات في آن واحـد، خاصـة المقـررات العامـة أو الأساسية.

إلا أن تجربة كلية العلوم بجامعة المنوفية تبرز عددا من المعوقات، ترجع إلي القـانون (٤٩) لسنة ١٩٧٢ ولائحته التنفيذية الخاص بتنظيم الجامعات:

- طبقا لهذا القانون مدة الدراسة لنيل درجة البكالوريوس أربع سنوات دراسية، وهـو ما يتعارض مع نظام الساعات المعتمدة، حيث يمكن أن يتخرج الطالب في مدة أقل، فلجأت كلية العلوم إلي تقسيم الدراسة إلي أربعة مستويات.
- طبقا للقانون تصنف درجات الطلاب إلي: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضـعيف، ضعيف جدا، أما الساعات المعتمدة فتحسب بالنقاط، ثم فئات: غائب، مقـرر غيـر

مكتمل، مقرر مؤجل، انسحاب، فتم التوفيق بين النقاط وتقديرات القانون (٣-٥ نقاط= ممتاز، ٣إلي أقل من٤ نقاط= جيد جدا، ٢ إلي أقل من ٣ نقاط: جيد، ١ إلي أقل من ٢ نقطتين= مقبول).

- عدم إمكانية نقل الطالب من كلية العلوم جامعة المنوفية إلي كليات العلوم بجامعات أخري خاصة في المستويات العليا (الثالث والرابع)، نظرا لصعوبة إجراء المقاصة اللازمة للنقل فهي (كلية العلوم) الوحيدة التي تتبع هذا النظام.
- صعوبة تعامل موظفي شئون التعليم والطلاب مع الطلاب، لعدم وجود فصل دراسي للتخرج، فالطالب يتخرج بمجرد حصوله علي عدد الساعات المطلوبة دون ارتباط بآخر العام.
- "صعوبة صرف مبالغ مالية للقائمين بالتدريس في الفصل الدراسي الصيفي، لتعارض ذلك مع القواعد المالية المعمول بها"
- "صعوبة تنفيذ الريادة الطلابية بالمفهوم والأسلوب الذي يؤدي إلي ضمان نجاح هذا النظام خاصة في الكليات ذات الأعداد الكبيرة" [مغاوري، ١٩٩٩: ١٩٣- ١٩٤].

تعبر كلية التجارة جامعة القاهرة عن خلطة غريبة، وربما هذا هو حال كليات التجارة بوجه عام: "تتميز كلية التجارة جامعة القاهرة بأنها تدير مجموعة من البرامج الدراسية، تبلغ أربعة برامج ذات فلسفات وتوجهات واستراتيجيات تعليمية مختلفة، وإن كانت تؤدي كلها في النهاية إلي حصول الطالب علي درجة البكالوريوس في تخصصات التجارة المختلفة" [محمد، محمد، وائل: ١٩٩٩: ٢٢٦]

- التعليم النظامي باللغة العربية: ٤٠ مقررا في أربع سنوات دراسية، بواقع خمس مقررات في الفصل الدراسي، منها ٦ مقررات باللغة الإنجليزية، ومقررين في استخدامات الحاسب الآلي، ويأتي التخصص في السنة الرابعة: محاسبة أو إدارة أعمال أو تأمين، ويوجد امتحان واحد في آخر الفصل عليه كل الدرجة.
- الانتساب الموجه باللغة العربية: يشبه تماما التعليم النظامي العادي فيما عدا أنه تعليم بمصروفات، ولا يتلقي الطالب أي تدريبات عملية.
- التعليم المفتوح باللغة العربية: تعليم عن بعد، يتبني الساعات المعتمدة، يدفع الطالب التكلفة بالكامل، يتوافر الأساتذة لمراجعة المقررات مع الطلبة أيام الجمعة.

- شعبة اللغة الإنجليزية: مثل التعليم النظامي باللغة العربية إلا أنه يتم باللغة الإنجليزية، ومن خلال مراجع أجنبية تدرس في الجامعات المعروفة بالولايات المتحدة وبريطانيا.

المهم أن الدراسة التي أجريت علي ٣٦٣ من طلاب الانتظام العربي، و١٢١ من شعبة اللغة الإنجليزية، و٢١٤ من الانتساب الموجه، و١٣٣ من التعليم المفتوح، تؤكد أن "التعليم المفتوح وشعبة اللغة الإنجليزية يتميزان بجودة مرتفعة في جميع العناصر علي مستوى البكالوريوس، فبينما تتمتع شعبة اللغة الإنجليزية بأعلى جودة في عناصر المرجع وأداء عضو هيئة التدريس ونظام التقويم، تتمتع برامج التعليم المفتوح بأعلى جودة في المنهج العلمي والنظام الإداري والتسهيلات المادية، بينما يدار التعليم النظامي باللغة العربية بمستوى جودة منخفض، وخاصة في عناصر المنهج والمرجع والنظام الإداري والتسهيلات المادية، بينما يعاني نظام الانتساب الموجه من انخفاض حاد في جميع عناصر جودة العملية التعليمية باستثناء المراجع العلمية" [محمد، محمد، وائل: ١٩٩٩: ٢٣٤]، وتفسر هذه النتائج بالعوامل التالية: أولا التمويل وراء نجاح التعليم المفتوح والشعبة الإنجليزية، ثانيا تباين نظم تقويم الأداء الجامعي، ثالثا تخفيض عدد الطلاب في الفصل، رابعا وجود المراجع الأجنبية.

٤. التدريس باللغة العربية والتدريس بلغات أجنبية:

يحدد الدكتور أحمد فؤاد باشا الأسس الفكرية والعملية لصياغة رؤية مستقبلية لفلسفة التعليم الجامعي في ظل العولمة:

١. "تأصيل الثقافة وتعزيز قيمها، بما يجعل سلوك الفرد متوافقا مع الإطار الفكري الذي يحكم حركة المجتمع ويحدد أهدافه، فالعلاقة جد وثيقة بين تنمية الإنسان حضاريا وبين انتمائه فكريا وعقائديا"، فإن كانت المعرفة عالمية فتوظيفها يخضع للثقافة ومنهج التفكير المحلي، وفي إطار القيم والمعايير التي يرتضيها المجتمع أساسا لتوجيه السلوك، ومن ثم تبرز الحاجة إلي تخصص "الثقافة الإسلامية" وإلي تعليم "اللغة العربية".

٢. "تحقيق التكامل المعرفي بعد أن تعددت مجالات الاختصاص"، إذ يتطلب الأمر نظرة كلية شاملة لمختلف ظواهر الكون والحياة، وهنا تظهر الحاجة إلي تخصصات غائبة: تاريخ الفلسفة والعلم، التفكير العلمي، العلوم البيئية، أخلاقيات

العلم، المهارات العقلية والفنية والبدنية: حاسبات، موسيقي، رياضة.

٣. "ممارسة حرية اتخاذ القرار الأكاديمي، في المناخ الديموقراطي الذي يعيشه المجتمع"، يحقق هذا الفائدة القصوى من "ميمات خمس": المحاضر (المعلم)، المنهج الدراسي (المقرر والمراجع)، مكان الدرس والبحث والتدريب (المدرج والمعمل أو المختبر)، وتنمية "المجتمع".
٤. "اعتماد المنهجية العلمية أساسا في تطوير التعليم، وتهيئة الظروف المناسبة والوقت الكافي لصياغة هذه المنهجية" علي ضوء ما سبق [أحمد باشا، ١٩٩٩: ٩١٥-٩١٧].

ويقدم الدكتور محمود قاسم محمود دفاعا عن اللغة العربية: "الوضع الطبيعي هو تعلم اللغة الأجنبية وليس وراثتها، والعاقل المتدبر حين يقبل علي استقاء العلم والمعرفة، لا بد أن يتناولها بأقوم وعاء وأنفذ أداة لديه ألا وهي لغته القومية، وألا يقبل أن يتناولها بلغة مستعارة، مادام يتطلع إلي تلقي المعلومة في أقصر وقت وبأعمق معني، وبحيث يمكن استدعاؤها من الذاكرة إلي أبعد حد ممكن، وإذا أراد أن يجاري ذلك الكم الهائل من المعلومات التي يلفظها العالم المتقدم يوميا في بوتقة الحضارة بشتى الألسن، فليس من معين خير من لغته القومية أيا كانت، فالعقل والمنطق إذن يقرران أن الإنسان مهما بلغ من البراعة في لغة ثانية مستعارة، فلن يستطيع أن يسخرها للتعمق في فهم المعارف والعلوم وتذكرها وتمثلها ثم الإبداع والابتكار علي أساس منها، إلا بصورة محدودة تجعله دائما دون المستوي مقارنة بمن درسوا مثله ولكن بلغاتهم الأصيلة" [محمود، ١٩٩٩: ٥٨٣-٥٨٤].

أوصت اليونسكو أن تدرس كل أمة العلم لأبنائها بلغتها إن كانت تريد أن تشارك في إفراز العلماء، "النتيجة الحتمية للأمم المستعيرة للغات في دراسة العلم هي ندرة جودها بالعلماء بحيث يعدون علي الأصابع، بينما الدول المتقدمة، وهي بالطبع كلها ودون استثناء تدرس لأبنائها كل صغيرة وكبيرة بلغاتها لأنها تعلم أهمية ذلك، تظل مبدعة ومنتجة للعلم والعلماء، إن أقصي ما تصل إليه الأمم المستعيرة للغة ما في العملية التعليمية هو أن يستوعب بعض ذوي الاختصاص منها بعضا مما وصل أهل الفهم والاستغراق من الأمم صاحبة السبق والتي خاض كل منها معركة العلم بأقوى سلاح ألا وهو اللغة القومية، إن ذلك السلاح فتاك في يد أهله فقط، فهم الذين يملكون زمامه، بينما هو محدود الجدوى في يد غير

أهله، ولو تصورنا إنسانا يده اليمني قوية وخماسية الأصابع بينما شخص آخـر محـروم لا يملك إلا يدا صناعية، فأيهما أقدر علي الأعمال التي تتطلـب القـوة والبراعـة والسـرعة؟" [محمود، ١٩٩٩: ٥٨٤].

ومن الدروس التي نستخلصها من هذه الدراسة إلي جانب ما سبق:

- ليس الفضل في زيادة المعرفة في بلد، وفي العولمة المعلوماتية، للتعلم بلغة أجنبيـة وإنما للترجمة.
- لا تعني العالمية في مستوى الخريج أن يعبر عن بعض المعلومات بلغـة أخـري، وإنما أن "يساوي في معلوماته التي حصلها في دراسته كما وكيفا قرينه فـي الأمـم المتقدمة.
- "دراسة العلم بلغة القوم= استيعابا أسرع + فهما أدق + اسـتغرقا وانـدماجا فكريـا أعمق + يسرا في استدعاء المعلومات من الذاكرة + قدرة أكبـر علـي الملاحظـة الجيدة والابتكار"
- ما من شعب متقدم يستخدم في التعليم لغة غير لغته، وكثيرا ما يستعمل في بعـض مناطق البلد لغات محلية (كما في جمهوريات الكومنولث السوفيتي والصين وكنـدا) [أنظر الملحق].
- استخدام لغة أجنبية تمكين للاستعمار.
- تتجه الدول المتقدمة إلي توسيع دائرة العلم التطبيقي، والذي يبنـي علـي التفاعـل العملي بين دارس العلم وأبناء مجتمعه، ليحتك عن كثب مـع معضـلات حيـاتهم، وليحدد بعد إنهاء دراسته الخطوط العريضة لأبحاثه المستقبلية التـي ترمـي إلـي إسعادهم.
- "إن تناول العلم باللغة القومية في الأمم المتقدمة عامل أساسي في نهضة تلك الأمـم، فبالإضافة لتوفيره للوقت والجهد والعمق العلمي لتخريج الكفاءات العلميـة العاليـة، فإنه كذلك يجعل العلوم والمعارف المختلفة متاحة لكل قطاعات الأمة بثقافة عامـة، مما يرقي بمستوى الموطن علي وجه العموم" [محمود، ١٩٩٩: ٥٨٤- ٥٩٣].

تقابل هذه الدعوة بمشكلتين: الأولي عدم توافر مراجع باللغة العربية، وأعتقـد أن هـذه دعوة الخمول، فالمطلوب حركة ترجمة واسعة، أليس الذي يدرس بلغة أجنبية قـادرا علـي

التعبير عما يدرس بلغته العربية؟ إن كان ذلك فيالها من طامة! والثانية مقولة استعمارية أن اللغة العربية ليست لغة علم، ولله در حافظ إبراهيم إذ ينشد:

وسعتُ كتاب الله لفظا وغاية	وما ضقت عن آي به وعظات
فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة	وتنسيق أسماء لمخترعات
أنا البحر في أحشائه الدر كامن	فهل سألوا الغواص عن صدفاتى
فيا ويحكم أبلي وتبلي محاسني	وفيكم وإن عز الدواء أساتي

ونضيف ثالثة ألا وهي دعوى "المتغوربين" أن سوق العمل يحتاج إلي خريجين بلغات أجنبية، تقولون: بلغات أجنبية؟ لا يميزون بين تعلم اللغة وتعلم العلوم بلغة أجنبية، وربما كانت مشكلة رابعة هي اصطحاب التدريس بلغات أجنبية بمعونات ودعم أجنبي، طعم ينهي حياة السمكة! يفضل الكسب المادي علي مستقبل جيل أو أجيال.

ويعبر الدكتور محمد سليم عن طموح الرواد ونكبة الخلف، فقد نشطت حركة تعريب التعليم الجامعي في الخمسينيات والستينيات تأكيدا للاستقلال الوطني والهوية القومية، وسارت حركة التعريب في ثلاثة اتجاهات: الأول المحور التشريعي بالنص في قانون الجامعات علي أن اللغة العربية لغة التدريس، والثاني جعل اللغة العربية لغة المراجع والمؤلفات، والثالث تعريب المصطلحات العلمية وشارك فيها أيضا مجمع اللغة العربية وجامعة الدول العربية والمجمع الثقافي المصري، ومؤسسات عربية، وبدا أن القضية قد حسمت في التخصصات النظرية في أوائل عقد ١٩٨٠، ولم يتبق إلا التدريس في بعض التخصصات العلمية كالطب والصيدلة والكيمياء، ولكن جاء الواقع مخالفا لهذا [محمد سليم، ١٩٩٩: ١٢٥].

أهم حجج أنصار التدريس بلغات أجنبية: (١) حجة العولمة التي يبدو أنها تأخذ بخناق كل شيء، "من المتعين علي الطالب أن يتقن إحدي اللغات الأجنبية حتى يستطيع التعامل مع التطور العلمي السريع، ولا يكفي لإتقان اللغة أن يتم دراستها كلغة بل ينبغي استيعاب وهضم اللغة من خلال التعلم من خلالها"، (٢) يوفر التدريس باللغات الأجنبية أشخاصا "قادرين علي التعامل مع الثقافات الأجنبية"، كتابة ومشاركة في المؤتمرات، (٣) يؤدي التدريس باللغات الأجنبية إلي "التغلب علي عقبة تدني مستوى تدريس اللغات في التعليم العام"، (٤) "التدريس باللغات الأجنبية هو جزء من استجابة الجامعات لاحتياجات المجتمع في عصر العولمة

والخصخصة"، (٥) "التدريس باللغات الأجنبية يوسع قاعدة الاختيار الوظيفي أمام الخريجين، بحيث يصبح هؤلاء قادرين علي العمل في الشركات والبنوك الأجنبية"، (٦) "التدريس باللغة الأجنبية لا يهدد الهوية القومية، لأن تلك الهوية ترتبط بعوامل ثقافية بنيوية تتعدى الدراسة بلغة أجنبية، فالهوية القومية للدارسين المصريين بالخارج لم تتأثر نتيجة دراستهم في بيئة أجنبية بلغة أجنبية" [محمد سليم، ١٩٩٩: ١٢٦].

والدكتور سليم من أنصار التعليم باللغة العربية، وقد شارك في التدريس باللغة الإنجليزية في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ولا حظ من خبرته: أولا يواجه طلاب المدارس العربية صعوبة في التعلم باللغة الأجنبية، ثانيا لم يؤد التعليم بالأجنبية إلي الارتقاء بمستوي اللغة لدي الطلاب، ثالثا أوجد التدريس باللغة الأجنبية "انشقاقا اجتماعيا بين الطلاب الذين يدرسون باللغات الأجنبية والطلاب الذين يدرسون باللغة العربية"، مما يشوه التكوين النفسي للأخيرين، رابعا "في بعض الحالات تم إنشاء أقسام للتدريس باللغات الأجنبية دون القيام بدراسات جدوى مسبقة عن قدرات الكليات لتوفير أعضاء هيئة التدريس القادرين علي التدريس باللغات الأجنبية ... مما يضطرها إلي الاستعانة بمحاضرين من الخارج"، كثيرا ما لا يكونون متخصصين، خامسا "ظهرت مشكلة توافر الكتب الدراسية التي يتم تدريسها في برامج التدريس باللغات الأجنبية"، سادسا "التدريس باللغات الأجنبية قد كرس الولاء للثقافات الأجنبية لدي بعض الطلاب"، سابعا "أضعف التدريس باللغات الأجنبية من عملية التأليف المدرسي في الجامعات ... فإن الاهتمام قد أصبح منصبا علي شرح الكتب الأجنبية أكثر من التأليف المدرسي باللغة العربية"، وقد أجري الدكتور سليم استقصاء علي طلاب الشعبة التي تدرس بالعربية فأكدت استنتاجاته السابقة [محمد سليم، ١٩٩٩: ١٢٦- ١٣٠]، المهم هنا هو النتيجة العامة التي توصل إليها: "من الناحية التعليمية، فقد أضعف هذا التدريس من قدرة الطالب علي الاستيعاب، ومن عملية التأليف العلمي المدرسي، أما من ناحية الأثر علي السلام الاجتماعي، فقد أدي إلي خلق تجمعات طلابية متفاوتة اجتماعيا واقتصاديا، يندر التفاعل الأفقي بينها، كما أدي إلي شيوع روح الإحباط بين الطلاب الذين يدرسون باللغة العربية نتيجة الشعور بأفضلية الطلاب الذين يدرسون باللغة الأجنبية من ناحية الفرص الوظيفية، ومدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهم" [محمد سليم، ١٩٩٩: ١٣١].

٥. ماذا يفعل البنك الدولي من أجل التعليم في مصر:

ليس هذا من أعمال مؤتمر جامعة القاهرة، لكنه طرف فيه، ومنه نتعرف علي ما يريد الآخرون منا، إنه قرض من البنك الدولي، الذي حدد المسائل الأساسية في قطاع التعليم العالي التي تمثل تحديا: "(١) نظام حكم وإدارة عتيق، (٢) جودة وتعلق منخفضين علي مستوي الجامعة، (٣) جودة وتعلق منخفضين علي المستوي المهني المتوسط، (٤) الاستدامة المالية للمرتبات الممولة تمويلا عاما"[١] [World Bank 2000].

من النقائص الأساسية علي مستوي الحكم والإدارة: (١) تشريعات وتنظيم مؤسسي معقد وبال، (٢) آليات تخصيص موارد غير كفء، (٣) غياب آليات ضمان الجودة، (٤) غياب التخطيط والإدارة الاستراتيجية علي مستوي النظام ومستوي المؤسسة، وبالنسبة إلي جودة وتعلق التعليم الجامعي: (١) عدم مناسبة معايير توزيع الطلاب، (٢) عدم الأخذ بنظام الساعات المعتمدة، (٣) نقائص في المدخلات التعليمية وفي العمليات التعليمية، وبالنسبة إلي جودة وتعلق التدريب المهني المتوسط: (١) عدم التوافق بين التدريب وسوق العمل خاصة بالنسبة إلى المعاهد المتوسطة، (٢) انخفاض جودة خريجي المعاهد المتوسطة، وبالنسبة للاستدامة المالية تمول الحكومة التعليم علي كل المستويات، ومع أن النسبة المئوية تماثل تلك التي في بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، إلا أن نمو التعليم العالي يقلص نصيب الطالب من الموارد [World Bank 2000: 2]

ومن ثم يتحدد هدف المشروع في "تحسين جودة التعليم العالي إلي المقايسات الدولية، زيادة ارتباطه بالحاجات الاقتصادية القومية، وتحسين كفاءة الموارد العامة المستخدمة مع صيانة الوصول إليها بطريقة مستدامة ماليا" [World Bank 2000: 3]، وترمي مساندة البنك الدولي إلي تحقيق قيمة مضافة في مجالات ستة منها: تحليل عبر القطاعات لمسائل أسواق العمل، منظور عالمي في تحليل مسائل التعليم العالي، تحليل محدد لمسائل التعليم العالي المصري، منظور قطاعي شامل [Ibid.]، وللمشروع ثلاثة مكونات: (١) إصلاح نظام الحكم والإدارة من خلال: (أ) إصلاح الإطار التشريعي والإداري، (ب) إقامة المجلس الأعلي للتعليم العالي، (ج) إقامة اللجنة القومية لجودة التعليم، وآليات ضمان الجودة، (د) إقامة صيغة للتمويل لتخصيص الموارد بين المؤسسات، (هـ) تحسين التخطيط والإدارة علي مستوي كل النظام، (٢) تحسين جودة وتعلق التعليم الجامعي من خلال: (أ) دعم المدخلات

التعليمية علي مستوي النظام (تكنولوجيا المعلومات، نظم المكتبات)، (ب) إقامة صندوق لتعزيز التعليم الجامعي يكون تنافسيا، (٣) تحسين جودة وتعلق التعليم الفني المتوسط من خلال: (أ) تجميع المعاهد الفنية المتوسطة في سبع مجموعات، (ب) إصلاح نظام الحكم والإدارة، (ج) تصميم البرامج والمقررات، (د) تدريب المعلمين والكادر، (هـ) تحسين المعدات والتسهيلات [World Bank 2000: 3-4].

يالها من مفاجأة تتحمل الحكومة المصرية ٥٠ مليون دولار من الميزانية العامة للدولة وتتحمل أيضا قرضا قيمته ٥٠ مليون دولار، من أجل ماذا؟ ما أشبه المشروع بتقارير الطلاب التي تكتب علي عجل، فلا آثار متوقعة، ولا تقدير لعائد النفقة، ولا تحديد لاستراتيجيات التدخل، وكأن الأمر كله إما تحصيل معرفة بالتعليم في مصر، أو تدخلات لإرباك الإصلاح، أو ربما لغرض آخر نجهله!

ثالثاً – تدريس "العلوم السياسية" في جمهورية مصر العربية:

ينصب اهتمام هذا الجزء من الورقة –تتمة للمسائل المعروضة– على خبرات تدريس العلوم السياسية في مصر، وذلك من خلال أعمال مؤتمرات قسم العلوم السياسية بجامعة القاهرة خلال السنوات ٢٠٠٠ و٢٠٠٤، وهو جهد مشكور لقسم العلوم السياسية، يمكن تطويره والإفادة منه، ويعالج هذا الجزء مسائل المقررات والتخصص، وذلك في محورين: أولا مرحلة البكالوريوس، وثانيا الدراسات العليا.

١. تدريس "العلوم السياسية" علي مستوي البكالوريوس:

نصت توصيات مؤتمر قسم العلوم السياسية عام ٢٠٠٠ [أحمد ثابت، ٢٠٠] علي ما يلي:

أ. الأصل أن يكون التدريس باللغة العربية، وإن درست بعض المواد بلغات أجنبية.
ب. توحيد توصيف المقررات في الجامعات المصرية.
جـ. استبدال "مشروع التخرج" بقاعة البحث.
د. أهمية ترجمة الكتب والمراجع في فروع علم السياسة.
هـ. الارتقاء بمستوى الطلاب في اللغات الأجنبية باستعمال معمل لغات.
و. إدراك مساوئ الفصلين الدراسيين.
ز. ضرورة تطبيق القواعد الوظيفية والعلمية المعروفة بخصوص توزيع المقررات

علي أعضاء هيئة التدريس، فلا يحتكر أستاذ مقررا.

ح. تشجيع التأليف الجماعي للمقررات الدراسية.

ربما لا أعارض إلا واحدة من هذه التوصيات، وهي "توحيد توصيف المقررات في الجامعات المصرية"، فهذه دعوة لنمطية لا مبرر لها، ولا تجعل التعليم خدمة للبيئة المحيطة بالجامعة، فأستحسن أن تكون العلوم السياسية في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية لخدمة أغراض عامة وأهداف قومية، بينما في نفس المنطقة تخدم قسم العلوم السياسية بجامعة حلوان أغراضا وأهدافا دولية تتعلق بالشئون الخارجية، وذلك اتساقا مع أصل نشأة كلية التجارة وإدارة الأعمال، بل وطبيعة جامعة حلوان، فالقسم لا يخدم كلية التجارة وإدارة الأعمال فحسب، وإنما يخدم كليات الخدمة الاجتماعية، والتربية، والسياحة والفنادق، ويخدم قسم العلوم السياسية في بور سعيد أهدافا تتعلق بمناطق النمو في سيناء ومنطقة القناة وشمال الدلتا، كما تخدم أغراض التجارة الخارجية ربما لكل مناطق الموانى، وفي جامعة الإسكندرية مسائل التنمية الحضرية والحكم الحضري وذلك خدمة للساحل الشمالي والمجتمعات الحضرية والعمرانية الجديدة، بينما يهتم في منطقة الصعيد بمسائل الإدارة والحكم المحلي، ربما لا تكون هذه التوصيفات دقيقة إنما أقصد شيئا كهذا، فالمهم من جانب أن نحول دون أن تكون هوية أقسام العلوم السياسية واحدة فتصبح بدائل متنافسة، بل تخلق هويات متكاملة تخدم أغراضا مجتمعية مترابطة ومتكاملة، ومن جانب لا بد من تنمية أساس معرفي متقارب يخدم القضايا القومية والوطنية، ربما بتوحيد المواد النظرية الضرورية لتنمية ملكات التفكير في المسائل العملية.

وقد أثار مؤتمر قسم العلوم السياسية عام ٢٠٠٣ عدة قضايا مهمة:

١. وجود قدر من التماثل أو التشابه بين أقسام العلوم السياسية المختلفة في مصر، أم أن تنحو كل جامعة منحي نوعيا يتفق وظروف بيئتها الإقليمية الخاصة، ونحبذ المسار الثاني.

٢. الاهتمام بمكانة مصر في مقررات العلوم السياسية بالجامعات المصرية، ونضيف مكانة الدول العربية والدول الإسلامية بوجه عام.

٣. الاهتمام بالبعد الثقافي، والتحاور مع الآخر وفهمه فهما متبادلا.

٤. دور أقسام العلوم السياسية في تحسين الواقع وتطويره.

٥. تفعيل الجمعية المصرية للعلوم السياسية، ونضيف تفعيل الجمعية العربيـة للعلـوم السياسية [أحمد الرشيدى، ٢٠٠٣: ٨-٩].

المهم أن آفة تسرب اللغات الأجنبية إلي تدريس المقررات أصابت الكل تقريبا، وتظهـر تجربة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية المثالب التالية، حيث يدرس ٥٠ في المائة من المـواد بالفرنسية (في الشعبة الفرنسية)، ويدرس ٦٠ في المائة من المقررات باللغة الإنجليزية (فـي الشعبة الإنجليزية):

أولا، اختلاف في موضوعات التركيز، وأحيانا كثيرة في المضمون.

ثانيا، اختلاف الكتب المدرسية التي يستعملها الطلاب.

ثالثا، اختلاف طرق التقويم وطرق التدريس.

رابعا، اختلاف المنهج خاصة في الشعبة الفرنسية.

خامسا، اختلاف المنظور الثقافي للشعب الثلاث خاصة الفرنسية.

علي أية حال وضعنا المقررات التي تدرس في أقسام العلوم السياسية (القاهرة، حلـوان، الإسكندرية، أسيوط، وبور سعيد)، وعرضنا فيها الوضع القائم وما اقترح من تغييـر، وفـي حالة بور سعيد ذكرنا الوضع السابق أيضا، ليتأملها أي مهتم بالتطوير، وربما كان من المفيـد أن نلقي ببعض الملاحظات:

- يبدو أن اهتمام الأقسام الأخرى غير قسم العلوم السياسية بمـا أسـميته المقـررات البينية ليس علي النحو الكافي، علي الرغم من أنهـا أولـي بالاهتمـام بـالمقررات البينية.
- علي الرغم من أهمية مجموعة النظرية السياسية والفكر السياسـي لتكـوين طالـب العلوم السياسية، فلا نجد اهتماما مكثفا بها إلا فى جامعة القاهرة وجامعـة أسـيوط، وذلك على الرغم من تضاؤل وزنها النسبي في الجامعتين بالنسـبة إلـي مقـررات العلاقات الدولية والقانون الدولي، فتغيب مثلا عن جامعة حلوان، وعن بور سـعيد، ويوجد مقرران فقط في الإسكندرية.
- علي الرغم من تباين أقسام العلوم السياسية في مجموعة العلاقات الدولية والقـانون الدولي، فإنه يمتدح تركيز بعض الأقسام علي موضوعات أكثر من غيرهـا، وهـذا جلي في حالة حلوان، وإن كان هذا لا يرتبط باقتراحنا السابق بتخصص كل قسم في

موضوعات بعينها، ولا يعني هذا أن الإسكندرية وبور سعيد توليها الاهتمام الكافي.

- علي الرغم من أن النظم السياسية والسياسة المقارنة شبه محظوظة في القاهرة والإسكندرية وأسيوط، فما أندر ما يدرس بالنسبة لمصر والوطن العربي، وما أكثر توجه محتوي مقررات هذه المجموعة إلي الدراسات النظرية من ناحية والنظم والسياسات الغربية من ناحية أخري.
- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية هي الوحيدة التي تأخذ بنظام الساعات المعتمدة الذي وصل تطبيقه المستوي الثالث، وإن ورد علي التطبيق الكثير من القيود.

الجدول (١) المقررات السياسية لمرحلة البكالوريوس في الجامعات الحكومية المصرية

	القاهرة	حلوان		الإسكندرية		أسيوط	بور سعيد		
	ق	ق	م	ق	م	ق	س	ق	م
مقررات عامة بينية									
مبادئ العلوم السياسية	•	•	+	•			—	•	
قراءات بلغة أجنبية	•					•			
مناهج وقاعة بحث	•								
إدارة محلية	•								
دراسات مناطق	•	•	+						
مبادئ القانون	•		+						
الإدارة العامة	•		+	•		•	—	•	+
النظرية السياسية والفكر السياسي									
تطور الفكر السياسي	•			•		•	—		+
النظرية السياسية	•			•	+	•	—		+
فكر سياسي إسلامي	•					•			
حقوق الإنسان	•				+	•			
الفكر العربي المعاصر	•				+	•			
أيديولوجيات سياسية معاصرة	•					•			
العلاقات الدولية والقانون الدولي									
نظرية العلاقات الدولية	•			•			—	•	
القانون الدولي العام	•	•		•		•	—		+

	القاهرة	حلوان		الإسكندرية		أسيوط	بور سعيد		
	ق	ق	م	ق	م	ق	س	ق	م
تطور العلاقات الدولية	•	•	+		+	•		•	+
السياسة الخارجية	•	•	+	•		•			
التنظيم الدولي	•	•	+	•		•			
قضايا دولية معاصرة	•	•	+	•		•			
نظم دبلوماسية	•	•	+	•		•	—		+
الوطن العربي في السياسة الدولية	•	•							
إدارة دولية		•							
وسائل فض المنازعات الدولية		•							
سياسات مصر الخارجية		•							
إدارة الصراع الدولي		•	+						
التفاوض الدولي		•							
التاريخ الدبلوماسي				•					
السياسة الخارجية المقارنة	•				+				
مشكلات سياسة الشرق الأوسط						•			
الاستراتيجية والأمن القومي					+				
أفريقيا في السياسة الدولية	•								
آسيا في السياسة الدولية	•								
السياسة المقارنة									
النظام السياسي المصري	•		+	•					
نظرية النظم السياسية	•	•		•	+	•	—		+
النظم السياسية المقارنة	•	•	+		+	•	—	•	+
تنمية سياسية	•		+	•		•			+
نظم سياسية عربية	•			•	+	•			+
نظم سياسية إفريقية	•			•	+				
رأي عام وإعلام	•					•	—		+
التنمية السياسية	•		+	•				•	
دراسات في السياسة العامة	•	•	+		+				
السياسات العامة المقارنة		•	+						

	القاهرة	حلوان		الإسكندرية		أسيوط	بور سعيد		
	ق	ق	م	ق	م	ق	س	ق	م
علم اجتماع السياسة				•		•			
الجغرافيا السياسية				•		•	—		+
جماعات الضغط والمصالح						•			
نظام الحكم في الإسلام						•			

ملاحظة: • الوضع القائم، م المقترح، — الوضع السابق.

وقد قاربنا بين مسميات بعض المواد طبقا لما ورد عن وصفها.

المصدر: مشتق من: أحمد الرشيدى (محرر)، **تدريس العلوم السياسية في الجامعات المصرية: الواقع الراهن ومقترحات التطوير** (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، سلسلة المؤتمرات العلمية ٣، ٢٠٠٣)، **ولائحة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.**

٢. تدريس "العلوم السياسية" علي مستوي درجة الماجستير:

هنا نسجل ملاحظتين قبل النظر في بيانات الجدول (٢)، الأولي تتعلق بمستوى الرسائل المقدمة، فهو محل تساؤل كبير، سواء علي مستوى الماجستير أو الدكتوراه، فكم من رسالة عرضت علي للاشتراك في مناقشتها ورددتها بسبب ضعف المستوي! الثانية تتعلق بارتباط الدراسات العليا بما أنشئت أقسام العلوم السياسية من أجله، الأمر الذي أشرنا إليه قبل، فهي لم تنشأ لتكون تكرارا لقسم العلوم السياسية في جامعة القاهرة، وإنما يجب أن تتميز في بعض أبعاد رسالتها.

وبالنظر في الجدول (٢) يمكن أن نستخلص بعض النتائج التي قد لا تلقي قبولا من البعض، لكنه من قبيل الدفاع عن الذات أكثر منه نظرة موضوعية إلي المسألة:

أ. اختلاف النظم التعليمية، نظام الساعات المعتمدة في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مخالفة لقانون الجامعات، والباقي بالنظام المعتاد، وهناك عام دراسي واحد وفي حلوان عامان، والبعض دراسة المقرر لعام كامل والبعض لفصل دراسي.

ب. المهم هنا ما يتعلق بالمقررات الدراسية، ففي كلية الاقتصاد والعلوم السياسية مقررات إجبارية أربعة، والاختيار بين ٤٥ مقررا، ولكن الواقع يكشف أن توافر أعضاء هيئة التدريس يقيد فرص الاختيار، كما أن الحيز المكاني وأعداد طلاب

الماجستير تجعل هذا الاختيار مقيدا بشدة، ومع ذلك ما المهم؟ لا أشك في النوايا الطيبة وراء هذا التوسع المبالغ فيه، ولكن أنريد مدرسة علوم سياسية عامة أم مدرسة متخصصة؟ لا ريب أن التخصص ميزة كبري في عالمنا المعاصر، وذلك بقصدين تنمية العلم وخدمة المجتمع.

جـ. تقترب كلية التجارة بجامعة الإسكندرية من وضع كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، في كثرة المقررات الاختيارية، الأمر الذي لا يقع فيه أقسام العلوم السياسية في حلوان وأسيوط وبور سعيد، ولكن هذه الأقسام لم تصن رسالتها كما ينبغي، ففي حلوان مثلا مواد مثل: دراسات سياسية (١ و٢)، وتنمية سياسية، ورأي عام وإعلام، وفي جامعة الإسكندرية مواد متفرقة لا تخدم وجودها الإقليمي، وكذلك الحال في أسيوط وبور سعيد، باختصار فقدت أقسام العلوم السياسية في هذه الجامعات ميزتها النسبية التي تجعل منها مدارس متميزة في حقل العلوم السياسية.

د. من واجب أقسام العلوم السياسية في الجامعات المصرية أن تفكر في رسالاتها بجدية، وأن تراعي الجامعات الإقليمية الغاية المنشودة من وراء إنشائها، ليست دراسة ثانوية فنوحد مقرراتها، وقد لا يكون اقتراحا يرغب فيه الكثيرون أن تقدم أقسام العلوم السياسية في الجامعات الإقليمية درجة الماجستير "العملية"، فتخدم الأغراض العملية لأقاليمها، وفي نفس الوقت تسمح للممارسين من أصحاب التخصصات المرتبطة ومن أصحاب الوظائف المرتبطة بتنمية وظيفية عالية المستوي، وربما تركت درجة ماجستير "العلم" لجامعة القاهرة، لتقدم هذه الخدمة للراغبين من كل الجامعات المصرية، وتتطلب فيهم التخصص "علوم سياسية"، أما أن يفتح قسم العلوم السياسية في القاهرة أبوابه للتخصصات القريبة فلا ريب أن هذا يضعف الدراسة في هذا القسم.

الجدول (٢) مقررات مستوي الماجستير في العلوم السياسية في الجامعات الحكومية

	القاهرة#	حلوان	الإسكندرية	أسيوط	بور سعيد
المواد / مدة المقررات	فصلان	سنتان	سنة	سنة	سنة
نظرية سياسية	•	•	•	•	•
علاقات دولية	•	•	•	•	
مناهج بحث		•	•	•	•

المواد / مدة المقررات	القاهرة#	حلوان	الإسكندرية	أسيوط	بور سعيد
	فصلان	سنتان	سنة	سنة	سنة
دراسات سياسية (او ٢)		•			
وسائل فض المنازعات		•			
سياسة خارجية		•	•		
رأي عام وإعلام		•			
قضايا عالمية معاصرة		•			
إدارة الأزمات الدولية		•		•	•
نظم وحياة سياسية	•		•	•	
إدارة عامة وحكم محلي			•	•	
مشكلات سياسية دولية			•		
قانون دولي عام	•		•	•	•
منظمات دولية			•	•	
نظم دبلوماسية وقنصلية			•		
سياسات عربية			•		
سياسات إفريقية			•		
تنمية سياسية		•	•	•	•
دراسات متخصصة في النظم السياسية			•		
دراسات متخصصة في العلاقات الدولية			•		
السياسات العامة				•	
سياسات مقارنة				•	
مشكلات سياسية في الشرق الأوسط					•
نظرية الاتصالات السياسية					•
نظرية صنع القرار					•
تحليل إحصائي للبيانات السياسية					•

تضم قائمة المواد الاختيارية ٤٥ مقررا متنوعا ومتفرقا، بعضها وارد في هذه القائمة وبعضها غير واردز

المصدر: مشتق من: أحمد الرشيدى (محرر)، **تدريس العلوم السياسية في الجامعات المصرية: الواقع الراهن ومقترحات التطوير** (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، سلسلة المؤتمرات العلمية ٣، ٢٠٠٣)، **ولائحة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.**

٣. **تدريس "العلوم السياسية" علي مستوي درجة الدكتوراه:**

يغنينا ما قلناه عن درجة الماجستير عن التكرار هنا، ولكن تبقي عدة ملاحظات حيوية:

١. أخذت كلية الاقتصاد والعلوم السياسية (جامعة القاهرة) بالتشعيب علي مستوي درجة الدكتوراه، ثلاثة مسارات: النظرية السياسية والفكر السياسي، ومسار النظم السياسية المقارنة، ومسار العلاقات الدولية والتنظيم الدولي، ولا ريب أن هذا أمر طيب إذا اتخذت أقسام العلوم السياسية في الجامعات الأخري رسالات مغايرة ومتميزة، إما إن ظل الوضع علي ما هو عليه، فالنتيجة كما بدا في أول عام لتطبيق اللائحة الجديدة، لم يقترب أحد من مسار النظرية والفكر السياسي، والتحق عدد محدود للغاية بمسار النظم السياسية المقارنة، والتحقت الأغلبية بمسار العلاقات الدولية والتنظيم الدولي.

٢. فتح قسم العلوم السياسية في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية أبوابه لغير خريجي العلوم السياسية، وأولي بمثل هؤلاء الممارسين أن يحصلوا إما علي دراسات عليا في تخصصاتهم، أو أن يحصلوا علي دكتوراه "عملية" طبقا لتصوري من قسم للعلوم السياسية في جامعة أخري طبقا لرسالة كل قسم.

٣. إذا لم تأخذ الأقسام بفكرة دكتوراه "الفلسفة" والدكتوراه "العملية"، فمن الأولي بها أن تتخصص في موضوعات بعينها طبقا لأولويات المجتمع المصري والمجتمع العربي، أيا كانت طريقة الاتفاق علي هذه الأولويات.

٤. يبدو أن تخصصات القائمين بالتدريس وأولوياتهم الفردية تملي نفسها علي أطروحات الدكتوراه أكثر من أولويات القسم والجامعة، وهذه مسألة تستحق وقفة، حقا نحن ممن يدافع عن الحرية الأكاديمية، ولكن لا يتعارض هذا مع مراعاة رسالة الجامعة من ناحية، ومع فكرة أخري قل الأخذ بها علي الرغم من أن القانون يسمح بها وهي فكرة الإشراف المشترك، فنوسع كلا من دائرة دكتوراه "الفلسفة" ودائرة الدكتوراه "العملية".

الجدول (٢) مقررات مستوي الدكتوراه في العلوم السياسية في الجامعات الحكومية

	القاهرة #	حلوان	بور سعيد
المدة	فصلان	فصلان	سنة
المواد		٤	٥
نظرية العلاقات الدولية	•	•	•
النظرية السياسية	•	•	•
الفكر السياسي	•		
التحليل السياسي الكمي	•		
تحليل السياسة الخارجية	•		
القانون والتنظيم الدولي	•		
نظرية السياسة المقارنة	•		
السياسات العامة المقارنة	•		
اجتماع سياسي	•		
إدارة الصراع الدولي		•	
تنظيم دولي		•	
الاتصال السياسي والإعلامي		•	
نظم سياسية مقارنة			•
الاتجاهات الحديثة في علم السياسة			•
قاعة بحث			•
نظم حكومات مقارنة			•
قانون دولي			•
دراسات متقدمة في التنمية السياسية			•
نظرية الاتصالات السياسية			•
إدارة الأزمات والتفاوض الدولي			•

تضم قائمة المواد الاختيارية ٤٥ مقررا متنوعا ومتفرقا، بعضها وارد في هذه القائمة وبعضها غير وارد.

٤. تدريس "العلوم السياسية" علي مستوي الدبلومات:

مع أني أحبذ الدبلومات كطريق لمواصلة التعلم، فهناك عدة مسائل:

١. حجم المقررات النظرية في بعض الدبلومات أكبر مما يتحمله الدارس، تفقد بعض المقررات بؤرتها العملية وتقدم موضوعات وإسهابات نظرية وتنظيرية.

٢. لا تراعي بعض الدبلومات خدمة أغراض محلية أو إقليمية، ولتنظر في الجدول (٣) لتدرك المقصود من هذا، إنما تنشأ الدبلومات لخدمة موظفي المنطقة التي تتوطن فيها الجامعة.

٣. لا تتميز الدبلومات المتشابهة عن بعضها البعض كثيرا مثل دبلوم التنظيم الدولي والنظم الدبلوماسية.

٤. لا يرتبط الكثير من هذه الدبلومات بطلب فعلي، فكثير من الدبلومات لا يجد دارسين أو لا يجد دارسين بأعداد معقولة في كثير من السنوات.

الجدول (٣) الدبلومات السياسية في الجامعات الحكومية (عدد المواد)

	القاهرة	حلوان	الإسكندرية	أسيوط	بور سعيد
التنظيم الدولي والنظم الدبلوماسية*	٨	١٢	١٠		
الدراسات الشرق أوسطية		١٢	١٢		
الدراسات السياسية			١٢	١١	
الإدارة المحلية والتنمية السياسية				١٠	
إدارة شئون البيئة والتنمية السياسية					١٢
الإدارة العامة والحكم المحلي					١٢
دراسات برلمانية	٨				
المجتمع المدني وحقوق الإنسان	٨				
المفاوضات الدولية	٨				
تحليل الأزمات الدولية	٨				
دراسات إسرائيلية	٨				

* يسمي في الإسكندرية "الدراسات الدبلوماسية".

الخاتمة:

ينبغي أن لا تؤخذ هذه الدراسة علي أنها خاتمة القول، فما أردتها لها هذا، إنما أردت أن تكون بداية فحص متعمق ومتأن، وهنا نؤكد عدة مسائل:

- ليست العولمة مبررا كافيا لتجاهل ثقافتنا بل هي من دواعي التوكيد عليها، فهي هويتنا، وفيها يكمن وجودها، فلم نرب أولادنا لخدمة الغير وإنما لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، أنريد لهم "العبودية" -أيا كان معناها- أم نريد لهم الاستقلال والحرية؟ أنريد خدمة الغير أم خدمة أنفسنا ومجتمعاتنا؟
- لا ينفصل عن المسألة السابقة استخدام "اللغة العربية" في فصول الدراسة، ولا يمنع هذا من تدريس "اللغات الأجنبية" كلغات أساسا، فلندرك أن الضعف لن يجبر باستخدام لغة أجنبية في دراسات الموضوعات، وإنما بدراسة اللغة الأجنبية كلغة.
- ليست مهمة الجامعة، وينبغي أن لا تكون معاهد تدريب لخلق موظفين، وإنما رسالتها ثلاثية: البحث والتعليم (التعلم) وخدمة المجتمع، فإهمال جانب لصالح جانب آخر إضعاف حق لرسالة الجامعة، بماذا نفخر إذا لم ننتج المعرفة ونكسبها النشء ونخدم مجتمعنا المصري والعربي؟
- إذا لم تؤخذ قضية التعليم الجامعي مأخذ الجد علي المستوي القومي، وتركت للجهود المتفرقة هنا وهناك، لا ريب أن النتيجة غير مأمونة العواقب، بدل أن يكون نظام تعليمي، ستكون فوضي تعليمية، كما بدا في الواقع، ولا يعني الجد عقد المؤتمرات والندوات وإنما إجراء دراسات من أصحاب التخصص، ووضع مخططات بديلة تخضع للفحص علي مستوي الكليات المعنية.
- يتحدد أسلوب وطريقة التدريس وحتى الاختيار بين نظم التدريس طبقا لغرض التدريس، وليس الشكل الموحد حقا بالمرغوب فيه، فالميل إلي "الساعات المعتمدة" لا يناسب كثيرا من التخصصات، ولا يناسب كثيرا من البيئات، لماذا الميل إلي "محاكاة الغير" دون تدبر للوضع في مجتمعنا؟
- لم تتعدد الجامعات لتقدم نفس الخدمات، حان الوقت لأن تكون لكل جامعة ميزة نسبية، ترتبط بأغراض محددة، وترتبط برسالة محددة واضحة، وهذا ما وضحنا بالنسبة إلي أقسام العلوم السياسية.

- حان الوقت لأن نميز في رسالة التعليم العالي بين الأغراض العلميـــة والأغـــراض العملية، وأن نقدم خدمات تعليمية متميزة علي مستوى الماجستير والدكتوراه، وربما سمحنا أيضا بنظم متميزة لطالبي العلم وطالبي التميز في الحركة.

لعلنا إن فعلنا ذلك نصل إلي طرق واقعية وكفء وفعالة في تقويم الأداء، سواء بالنســـبة إلي القائم بالتدريس وما يدرس وكيف يدرس، ونصل إلي آليات لتحسين الوضع ذاتيا بدلا من تدخل الغير في تربية أبنائنا علي نحو نشك في نفعه إياهم.

هوامش الدراسة

(١) انظر تقرير البنك الدولي: Report No. 23343 ووثيقة تقويم المشروع:

Report No: 23332-EGYT.

- Akyeampong, Daniel (1998),"Higher Education and Research: Challenges and Opportunities", *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action,* UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. **<http://www.unesco.org/education/wche/>**
- Delgado, Eduard (1998), "Cultural Policy and University Change", *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action,* UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. **<http://www.unesco.org/education/wche/>**
- Fielden, John (1998). "Higher Education Staff Development: A Continuing Mission". *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action,* UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. <http://www.unesco.org/education/wche/>
- Goddard, John (1998). "Contributing to National and Regional Development", *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action,* UNESCO, Paris, 5-9 October 1998. **<http://www.unesco.org/education/wche/>**
- UNESCO, (1998). "Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education" adopted by the World Conference on Higher Education, 9 October 1998.
- World Bank (November 11,2000), Report No. PID9033, Project ID EGPE56236, Project Name: Arab Republic Of Egypt –Higher Education, Project ID EGPE56236 <http://www.worldbank.org.
- أحمد ثابت (محرر)، تقويم محتوى المقررات الدراسية: أعمال المؤتمر العلمي لقسم العلوم السياسية (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠٠)
- أحمد فؤاد باشا، "فلسفة التعليم الجامعي في عصر العولمة وتخصصات غائبة في منظومة التكامل المعرفي"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية

لجامعة المستقبل: الجزء الثالث، الجيزة: جامعة القـاهرة، ٢٢- ٢٤ مـايو ١٩٩٩: ٩١٥-٩١٧.

- خالد عبد السلام الشاذلي، " ورقة جامعة الإسكندرية – كلية الزراعـة"، "، مـؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعـة المسـتقبل: الجـزء الثـاني، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٦٦٦- ٦٧٦.
- رجاء إبراهيم سليم، فتحي مصطفي رزق، ناجي شنودة نخلة، "السياسة التعليمية فـي مصر في الفترة من ١٩٨٠ حتى بداية الألفية الثالثة"، بحـث غيـر منشـور معـد لمشروع "الدولة المصرية" (القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠٤).
- سعفان عبد الجواد سعفان، "الطالب وعضو هيئة التدريس فـي الجامعـة"، مـؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعـة المسـتقبل: الجـزء الثـاني، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٦٣٥- ٦٤٦.
- شفيق إبراهيم بلبع، "حول الملامح الأساسية لتطوير التعليم الجامعي في مصـر"، "، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل: الجزء الأول، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٣- ٩.
- عبد الحليم محمود السيد، "نحو جامعة تنمي قدرات التفكير الإبداعي والناقد"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المسـتقبل: الجـزء الثالـث، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٩١٩- ٩٣٩.
- علي حسين حسن علي، "قضية التحديث في التعليم العـالي فـي جمهوريـة مصـر العربية"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعـة المسـتقبل، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٥٣٧- ٥٥٦.
- محمد سليم السيد، "التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل: الجـزء الثالـث، الجيـزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ١٢٤- ١٣١.
- محمد علي شهيب، محمد المنصوري، وائل عبد الرازق قرطام، "تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة- جامعة القاهرة: دراسة مقارنة للنظم التعليميـة المختلفـة بالكلية"، "، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المسـتقبل: الجزء الأول، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٢٢٢- ٢٣٨.

- محمود محمد عز الدين قاسم، "المنظور اللغوي لمواكبة الحضارة"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل: الجزء الثاني، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ٥٨٣- ٥٩٧.
- مغاوري شحاته دياب، "نظام الساعات المعتمدة"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل: الجزء الأول، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ١٨٠- ١٩٤.
- يوسف سيد محمود، "أبعاد أزمة التعليم الجامعي: دراسة تحليلية"، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل: الجزء الأول، الجيزة: جامعة القاهرة، ٢٢- ٢٤ مايو ١٩٩٩: ١٠-٢٦.

تعقيب

د. أحمد شوقي

لقد تضمنت الجلسة ثلاثة موضوعات مهمة، الموضوع الأول هو الخاص باستطلاع الرأى، وأتصور أنه يجب أن يسبق تكوين الرؤية والرسالة والاستراتيجية، لكن حتى يكون استطلاع صحيحا يجب أن يتم بناء على وعي، والحقيقة أن هذا الاستطلاع كان سيمكننا من عمل تحليل للفكرة، فهناك طيف من الآراء حول التطوير، وقد يرد في إجابات المشاركين فى استطلاعات الرأى اقتراحات وحلول غير نمطية، وللحق في مؤتمر ٢٠٠٠، تم عمل جلسات من استطلاع الرأى كدراسة منهاجية، وحضر ممثلون عن الأحزاب والنقابات والطلاب من الجامعات الحكومية والخاصة، وتم إعداد جلسات استماع، لهذا الغرض. إن استطلاع الرأى هو أمر مهم، لأنه إذا كان التطوير عملية مستمرة، فهذه الكلية –التي نظمت هذا المؤتمر– يمكن أن تشعر أنه من واجبها عمل دراسة منهاجية لاستطلاع الرأى، لأن التطوير لا يتوقف، وهذا نفسه ما طرحه سيادة الوزير فى كلمته الافتتاحية فى هذا المؤتمر. لكن يبقي دائماً أن الاستطلاع هو فريضة غائبة عنا.

الموضوع الثاني تناوله الدكتور عماد صيام، والخاص بسياسة القبول، وهو محور غاية في الأهمية، وهذا المحور تتصادم فيه كلمتان، وهما politics وpolicies، وتعني كلمة politics أن هناك مطلبا مجتمعيا للتعليم، أما كلمةpolicies فهي تعني أن هناك قدرة استيعابية، ويتصادم المصطلحان في مسألة الإتاحة والجودة، فالتوسع يكون على حساب الجودة، لكن السؤال هو : هل تقوم التكنولوجيات الجديدة والتعليم عن بعد بتعويض جزء من ذلك ؟ أي أن الإتاحة لأعداد كبيرة لا تعني بالضرورة علاقة عكسية مع الجودة، فهذا تساؤل. إن مكتب التنسيق يمارس دوره الأساسي تحت دعوى تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة، وهي بالفعل دعوى صادقة، وعملية الالتفاف عليها لا تحسب على مكتب التنسيق، ولكنها تحسب على مسابقة الثانوية العامة، فهذا هو الأساس، وأي مسابقة إذا كانت مبنية على أساس سليم لابد أن نقبل نتائجها، وإذا كانت الثانوية العامة صحيحة ومبنية على أسلوب صحيح قادر على قياس قدرات الطلاب، فلابد أن نقبل بنتائج مكتب التنسيق، وأذكر هنا أن ثقافتنا بالأساس ثقافة " كروية ". ولا بد أن نعلم أن كثيرا من الأفكار تتغير، حتى الثوابت تتغير

ويعاد نقاشها بشكل جديد. والمفترض عند الحديث عن سياسة القبول أن أقدم البديل ومع أنـــي متفق مع خاتمة الدكتور عماد عن تحديات المستقبل، وعن إشكالياتها وما هو البديل الأفضـــل من مكتب التنسيق، وكيف نصلح من نظام الثانوية العامة، إلا أن الورقة تعـــاني مـــن تقـــادم المعلومات، فقد توقفت المعلومات حول القبول الجامعي عند سنة ١٩٩٠.

وهناك بعض النقاط التى تناولتها ورقة الدكتور عماد، وهى محل خلاف مثـــل اعتبـــار خريجي التعليم المتوسط أو الثانوية الفنية من أنصاف المهرة، واعتباره الكليات العملية هـــي كليات القمة، وأختلف معه في ذلك، فعلى سبيل المثال كلية الاقتصاد والعلوم السياســـية كليـــة ليست عملية، ومع ذلك فهي من كليات القمة كذلك الحال مع كلية الإعلام.

أما الدكتور السيد عبد المطلب غانم، فلقد قدم رؤى شاملة وكان عرضـــه جيـــدا جـــداً، وأكاد أقول إنه أبدع فيه، وقد حاول أن يجدد من نفسه حتى في عرضه فجعله مختلفـــاً عـــن الورقة، كما أثار العديد من القضايا. وهناك قضيتان ليستا خلافيتين، وإنما مطروحتان بشـــدة؛ قضية التعاون الدولي في مجال تطوير التعليم، وقضية لغة التعليم. والبنك الدولى شأنه شـــأن اليونسكو هو من المنظمات المشتركة في التعليم، وقد قدم خطـــة شـــاركت فيهـــا الجامعـــات لتطوير التعليم، وأريد فقط الدفاع عن دور الجامعات، فالخطة والمشروعات شـــاركت فيهـــا الجامعات بلجان مصرية، ولم يكن بها أي عنصر أجنبي، وأنا أتحدث كشـــاهد، ففـــي ســـنة ٢٠٠٠ كانت كل اللجان الخاصة بالتعليم غير أجنبية، وتم توزيع التصورات والجهود علـــى الجامعات، وتم توزيع المشروعات على الجامعات لإعدادها، وتم فتح قضـــية التمويـــل مـــن البنك الدولي وغير ذلك من مصادر التمويل، ومثال ذلك إثارة قضية كيفية الحصـــول علـــى تمويل من الصندوق الكويتي ومن جهات أخرى، وبناء على ذلك فهـــذه ليســـت مشـــروعات البنك الدولي، إنما البنك الدولي مشارك في تمويلها.

النقطة الأخرى التي ذكرها الدكتور السيد عبد المطلب غانم هي الخاصة بـــدفع أمـــوال كثيرة، وأقول إن هذه نقطة ايجابية، وبصرف النظر عن البنك الدولي وأجندته، فكل منظمـــة لها أجندتها إنما السؤال هو : هل ما أقوم به صحيح أم لا ؟ وهذا ما يجب أن ينقد. وهل هـــذا يخدم مصالحي أم لا؟

وحول موضوع هيئة التدريس طرح الدكتور غانم عدة أمور شاملة، ولكنه لـــم يتنـــاول المشروعات المحددة الجارية الآن، الموجودة في وثيقة البنك الـــدولي ســـنة ٢٠٠٠، أو فـــي

مؤتمر القارة ١٩٩٩، والجارية الآن على أرض الواقع، والمهتمة بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس. لماذا لا نتحدث عن المشروعات الموجودة والمتاحة بالفعل مثل تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس؟ اعتقد أن المشاركة المصرية ميزة، إذ أن المشاركة فى تطوير العملية التعليمية بنصف التمويل أو ثلاثة أرباع التمويل، تمكن من الاستمرار في العمل حتى بعد سحب أو توقف التمويل. إن التعليم يستحق أن ننفق عليه، ولا عجب أن ننفق حتى مع وجود التمويل الدولي، لأنه من الضرورى أن أخصص جزءا من الموارد لهذا الغرض؛ بحيث لا يضير توقف التمويل الخارجي لأي سبب بقاء واستمزار المشروعات التى يتم تنفيذها، وبالتالي فإن مصطلح sustainability الذي يتم الحديث عنه، يعد جزءا من ضمانه أن تقوم على أساس أن أعمل في إطار الإمكانات المحلية أساساً. وإذا كان الأمر يتعلق بالتعاون الدولي يجب معرفة ما إذا كان الموضوع يحقق الفائدة لي أم لا، وهل يتوافق مع أجندتي الوطنية أم لا.

وحول قضية تدريس اللغة أتمنى أن يتم التدريس بلغتنا القومية، واتفق مع الدكتور غانم حول أهمية ذلك، إنما لابد أن نعلم كيف نقوم بذلك حتى يكون حديثنا واقعيا؛ فأولا يجب ألا ندرس اللغات الأجنبية كلغة فقط، انما ندرسها كلغة يمكن بها متابعة الجديد، أى كلغة للتحصيل والاستفادة والمتابعة، وكذلك يجب أن نحدد رؤيتنا لكيفية التدريس باللغة العربية، وألا نجعلها مجرد دعوة فقط، فكيف يمكن لنا أن نترجم مناهج كليات الطب ؟ وهل هناك وقت كاف لذلك؟ أي أنه يجب أن نعرف كيف نحقق ذلك عملياً، فالمبدأ نفسه جيد، إنما القضية في التطبييق. والمبادئ كلها جيدة إنما المشكلة في آليات التطبيق، ولا بأس في هذه الفكرة إن كنا قادرين بالفعل على تحقيقها.

وأخيرا أود القول بأنى لا أدافع عن البنك الدولي، إنما أدافع عن المصريين الذين يعملون في هذه المشروعات، ويرون أن أنشطتها تجري لصالح مصر، وأن الإدارة التي تديرها كلها من المصريين، وأي اعتراضات واردة أن تذكر لتصحيح المسار.

١٣. التعليم العالى بين كمه وكيفه: من «الترضى» فى القبول إلى «التردى» فى المخرجات !

د. سعيد إسماعيل على

مقدمة:

عندما حادثنى أخى الأستاذ الدكتور سيف عبد الفتاح، منذ فترة، عن الموضــوع الــذى يرشحنى للكتابة فيه وهو (الكم والكيف فى التعليم العالى)، ضمن مؤتمر (التعليم العالى فــى مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل)، خالجنى شعوران متناقضان فى وقــت واحــد: أولهما شعور بالارتياح، لأن أكون موضع ثقة من أخ عزيز وصديق كريم، يمثل هيئة نحمــل لها جميعا كل التقدير والاعتزاز، وثانيهما شعور بقدر من الضيق لأن العنوان المقترح يبــدو وكأنه يدور فى فلك صراع قديم، لم يقتصر فقط على عالم التعليم، وإنما امتد ليقتحم مجــالات أخرى، أبرزها المجال الثقافى.

ولما أمعنت النظر والتفكير انكشف لى ما أصبح معتادا فى حياتنا القومية، بكل الأســف وبكل الأسى، من حيث معاودة مناقشة قضايا سبق أن طرحت للنقاش منذ عقود عدة، لكنهــا تتلبس، فى كل مرة، ثوبا لفظيا جديدا، وأن كلا من الباحث والمثقف فى مجتمعنا لا يعلن بهذا إفلاسا فكريا أو علميا، وإنما هو مُكره على ذلك، إذ طالما أن المشكلة لم تــزل قائمــة، وإن تلبست هى نفسها أثوابا جديدة من حين لآخر، فلا مفر لكل منهما أن يعاود الحديث والنقــاش والبحث، الذى لابد أن تتجدد عناصره بتغير الزمان.

.. وما زال البحث مستمرا !

فى القرآن الكريم، نجد المولى عز وجل يشير لنا إلى حقيقة مهمة، يؤدى إغفالها إلــى ترد مؤسف فى مهاوى التراجع والخسران المبين، وهى تكاد أن تكون من البــدهيات التــى يعقلها عامة الناس، ألا تلك المتعلقة بأن العبرة ليست بالكم، وإنما هى بالكيف، وهذا ما تعبــر عنه الآية الكريمة التى يقول فيها عز من قال: **﴿كم من فئة قليلة غلبت فئة كثيرة بإذن الله﴾** (البقرة: ٢٤٩)، وإذن الله الذى نفهمه من هذه الآية –والله أعلم– هو الأخذ بالأسباب والالتزام بالسنن الإلهية.

والشئ نفسه ما تشير إليه الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه وتعالى **﴿إن ترن أنا أقــل**

منك مالا وولدا، فعسى ربى أن يؤتينى خيرا من جنتك﴾ (الكهف: ٣٩-٤٠).

وعندما أشار رسول الله صلى الله عليه وسلم لنفر من الصحابة، مشيرا إلى بعض الإلهامات الإلهية له؛ بأن المسلمين سوف يأتى عليهم زمن يكونون فيه هدفا مستباحا لأمم وشعوب أخرى، تُشتت شملهم وتُفرق جمعهم وتستبد بهم وتستغلهم، وكأنه كان يستشرف ما آل إليه أمرنا اليوم، وتصور البعض بحسن نية أن هذا ربما يكون بسبب ما قد يكون عليه المسلمون من قلة عدد، إذا برسول الله ينفى هذا الاحتمال، على أساس أن المسلمين سوف يكونون "كثرة"، ولكنها كثرة مثل "غثاء السيل" لا قيمة عملية ولا فاعلية حقيقية لها!

وسنة الله عز وجل هذه فى أن العبرة ليست بالكم، تسرى على الجميع، لا يستثنى منها المسلمون، حتى فى زمن رسول الله، ومن هنا جاء قوله عز وجل **﴿ويوم حنين إذ أعجبتكم كثرتكم فلم تغن عنكم شيئا وضاقت عليكم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين﴾** (التوبة: ٢٥).

فإذا ما جئنا إلى مجال التعليم، فسوف نجد أن تاريخ التعليم الحديث فى مصر، قد شهد صراعا شهيرا بين تيار الكيف الذى رفع لواءه عالم التربية الشهير إسماعيل القبانى، وتيار الكم الذى رفع لواءه الدكتور طه حسين.

وبدون استطراد كبير، رأى القبانى، باعتباره "تكنوقراطيا"، أستاذا للتربية، أن العملية التعليمية لم تعد صورة من صور ما كان يعرف "بحلاق الصحة"، يكتفى فيها بمجرد الخبرة والممارسة والاستناد إلى التقليد، وإنما هى عملية فنية وعلمية، لها شروط ومواصفات لابد من توافرها، سواء من حيث القواعد والنظريات العلمية فى مجالات التربية وعلم النفس، أو من حيث التدريب المنظم الخاضع للتوجيه والإشراف والمحاسبة، ومن ثم فمن الضرورى توافر المعلم المؤهل تأهيلا أكاديميا ومهنيا وثقافيا، وكذلك المبنى التعليمى ذى المواصفات الفنية المتعارف عليها، فضلا عن طرق التعليم وأدواته وتقنياته، وأن الترخص فى مثل هذه الشروط والمواصفات، يمكن أن ينتج لنا شخصيات تعانى من شروخ خطيرة فى تكوينها، فتصيب الأمة بأضرار بالغة.

أما طه حسين، باعتباره مفكرا وسياسيا، فقد رأى أن بلدا – فى وقته – تعانى فيه من أمية طاغية، لابد من نشر التعليم بأى السبل، دون التوقف عند هذه الشروط " البيداجوجية "، حتى لو اضطررنا إلى التعليم تحت شجرة ! بل إنه كان كثيرا ما يسخر من هذه "

البيداجوجيا"، مما انعكس على موقفه من خصمه إسماعيل القبانى، الذى كان وكـيلا لـوزارة المعارف عندما تقلد طه حسين هذه الوزارة فى عقب فوز حزب الوفد فى انتخابـات أواخـر عام ١٩٤٩، فقد بادر طه حسين إلى نقل القبانى إلى وكيل بوزارة الداخليـة، ممـا اضـطر الرجل إلى الاستقالة كلية من الحكومة !

واتساقا مع هذه الفلسفة، حدثنى د. لويس عوض فى مقابلة بجريدة الأهرام عـام ١٩٧١، وأنا بصدد مناقشته فى هجوم كان يشنه على صفحات هذه الجريدة على التربية والتربـويين ومعهد التربية (تربية عين شمس الآن)، أن المصريين أشبه بمن يفتقد " رغيف الخبز "، ثـم يجئ التربويون لينادوا بضرورة أن نأكل " الجاتوه " !! ولعله فى هذا كان متـأثرا بـالموقف الشهير لمارى أنطوانت أيام الثورة الفرنسية، والقياس مع الفارق.

وثار جدل طويل فى سنوات من ثورة يوليو فى المجال الثقافى بين الكم والكيف أيضـا، حيث اتسمت سياسة عبد القادر حاتم، عندما كان يتولى وزارة الثقافـة أو الإرشـاد القـومى (الإعلام) بإغراق السوق بكم كبير من الكتب حتى رفع شعار " كتاب كل ست ساعات "، مع ما ينطوى عليه هذا من احتمالات تسرع وعجلة تجئ على حساب نوعية ما ينشر. وانعكست هذه السياسة أيضا على المسرح، فعرفنا ما سمى بفرق التلفزيون المسـرحية التـى أغرقـت البلاد بعدد من الفرق والمسرحيات العديدة.

وعلى العكس من ذلك كانت سياسة ثروت عكاشة، الذى أولى اهتماما أكثر إلى الثقافـة الرفيعة بمظاهرها المختلفة، سواء فى الموسيقى أو المسرح أو الكتب أو المجلات.

وفى التعليم عموما اختفى مصطلحا الكم والكيف، عندما بدأ فرع جديد فى الظهور علـى استحياء منذ أوائل الستينيات، ثم شاع وازدهر منذ السبعينيات، ألا وهو اقتصاديات التعلـيم، وما ارتبط به من جهود فى مجال التخطيط التربوى. ذلك أن التوجـه " الاقتصـادى " فـى التعليم أدى بالباحثين إلى أن يستخدموا مصطلحا جديدا للتعبير عن " النوعية " و" الكيف " ألا وهو مصطلح " الكفاية "، تأثرا بعالم الصناعة، حتى لقد عرفت وزارة الصناعة فـى مصـر قطاعا بها أطلق عليه " مصلحة الكفاية الإنتاجية ". بيد أن هذه " الكفاية " كان لهـا فرعـان: كفاية داخلية وأخرى خارجية. فماذا كانوا يقصدون بهذا وذاك ؟

مما هو متداول فى توصيف أهداف التعليم عادة، أنها " نتائج " يسعى إلى تحقيقها، فـإذا ما عرفنا أن مخرجات التعليم توصف أيضا بأنها " نتائج " قد تحققت فعلا، أدركنا فـى التـو

واللحظة أن أهداف التعليم هى مخرجاته –حسب التعبير الأرسطى– " فى حالة قوة "، وأن مخرجات التعليم هى أهدافه " فى حالة فعل ".

وقد قصد الفكر التربوى منذ الستينيات بمصطلح " الكفاية الخارجية " لنظام التعليم ومؤسساته: مدى وفاء مخرجات التعليم باحتياجات السوق، كما وكيفا. وفى الوقت نفسه عرف هذا الفكر، خلال الفترة نفسها، توصيفا لأهداف التعليم على أساس أنها معيار يمكن من خلاله الوقوف على " الكفاية الداخلية " –أيضا– لنظام التعليم ومؤسساته، فبالدرجة التى يحقق فيها النظام أو المؤسسة الأهداف التى وضع من أجلها، بالقدر الذى تتحقق كفايته الداخلية.

والحق، أن مزيدا من التأمل لهاتين الصورتين من " الكفاية "، الداخلية والخارجية، يؤكد لنا استحالة الفصل بين ما يتم داخل نظام التعليم ومؤسساته، وما يضخه إلى المجتمع من مخرجات.

نقول هذا ونؤكد عليه، لأن الدراسات الأكاديمية المتخصصة حرصت دائما على هذا العزل وذاك الفصل بين كل من الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية، حيث أن هذا العزل كان أمرا ميسورا فى المجال الذى نبت فيه الفكر المنظومى، ألا وهو مجال الصناعة بصفة خاصة، بناء على دراسات وأبحاث تمت فى مجال الهندسة، حيث التعامل مع " مواد " تتسم بمحدودية الحيز المكانى، وسهولة الرؤية والتشخيص. وبطبيعة الحال، نجد الأمر مختلفا عندما نتعامل مع " الإنسان " الذى لا يقنع بمحدودية الحيز المكانى الذى يشغله، ولا بمحدودية الزمان الذى يعيشه، فشع على كل ما حوله أفكاره وقيمه واتجاهاته، ممتدا مكانا، وترك من الأعمال ما يمتد بأثره وفعله زمانا، بحيث يوحى هذا وذاك بأنه قد غدا غير محدود المكان والزمان " إلى حد ما "، حيث أن الله وحده هو اللامحدود زمانا ومكانا.

الاتجاه إلى " الترضى " فى القبول:

يتصور البعض أن الأخذ بمجانية التعليم العالى، كانت أبرز وأخطر مظاهر اتجاه الدولة إلى " الترضى " فى القبول، كسبا لقلوب الناس ودغدغة لمشاعرهم ...

ويتصور البعض أيضا أن ثورة يوليو هى أول من بدأ هذا ...

وكلا التصورين ليس بصحيح.

ذلك أن مصروفات التعليم، تعد أبرز عقبة يمكن أن تحول بين المواطن وبين أن يتعلم. ونحن نعلم أن " التعليم " قد أصبح أهم " حقوق الإنسان " فى العصر الحديث، وأن الترجمة

العملية لنيل المواطن حقه فى التعليم، أن يجد السبل أمامه ميسرة للحصـــول عليـــه، دون أن يعوقه عن هذا عوائق مال أو جنس أو نوع أو لون أو دين أو طبقة اجتماعية أو مال..فقـــط يكون المعيار فى مواصلة التعلم: الجدارة العلمية والكفاية العقلية.

وليس صحيحا أن ثورة يوليو هى أول من يسر الحصول على التعليم العالى. صحيح أن مجانيته تمت بإعلان جمال عبد الناصر هذا فى خطبته الشهيرة، التى كان يلقيها بمناسبة قيام الثورة، فأعلن هذا فى يوليو ١٩٦٢، لكن لا ينبغى أن يغيب عن عين المـــؤرخ، أن الطالـــب الذى كان يحصل على أكثر من ٦٠% فى الثانوية العامة، كـــان يحصـــل علـــى المجانيـــة، ويستمر متمتعا بها إذا لم يقل تقديره فى سنوات النقل عن (جيد). وفضلا عن هذا فقد كانـــت وزارة " المعارف " تجرى مسابقة ثقافية يتمتع الفـــائزون فيهـــا أيضـــا بالمجانيـــة، وكـــذلك البطولات الرياضية.

ولم يكن إنشاء " مكتب تنسيق القبول بين الجامعات " حدا للقبول، وإنمـــا كـــان ملتزمـــا بوظيفة " التنسيق " -كما أشار إلى ذلك اسمه- بين رغبات الطلاب، وبين إمكانات الكليـــات، ثم أضيف إلى هذا، عندما بدأت البلاد تأخذ بالتخطيط، " حاجات السوق "، وإن افتقدنا الدقـــة فى تحديد هذه الاحتياجات.

هل أدت المجانية إلى التدفق على التعليم العالى ؟

لا يمكن أن ننكر ذلك. لكن الذى يمكن أن ننكره، هو أن المجانية فى حـــد ذاتهـــا هـــى "السبب" الذى أدى إلى تدهور فى مستوى التعليم، عن طريق ما أخذ يظهر لنـــا مـــن تـــدنى مستويات الخريجين.ذلك أن السبب الحقيقى هو التطبيق الفورى للمجانية، دون أن يؤخذ بعين الاعتبار أنها تستتبع بالضرورة تدفقا للطلاب، وأن هذا التـــدفق يقتضـــى مضـــاعفة أمـــاكن التعليم، وتجهيزاته، وأعضاء هيئة التدريس، وما تتطلبه العملية التعليمية على وجه العمـــوم، من حيث المساحات الخالية والملاعب والمعامل والمكتبات، وبطبيعة الحـــال فـــإن اســـتمرار الأداء لتعليم ألف بنفس ظروف وإمكانات تعليم مائة، ينعكس سلبا علـــى العمليـــة التعليميـــة، خاصة وأن تقنيات التعليم الحديثة لم تكن قد ظهرت بعد .حيث أنها يمكن أن تتلافى مثل هـــذا النقص فى عملية التعليم، لكنها لا يمكن أن تتلافاه فى مظاهر أخرى ضرورية.

ونتج عن هذا تنازل تدريجى عن عدد من الخصائص والمقومات الضرورية لحسن قيام عضو هيئة التدريس بعلمه التربوى:

فهو لم يعد يستطيع أن يعتمد على مجرد الإعلان عن المنهج، طالبا من الطلاب الاعتماد على أنفسهم فى تغطية مفرداته من خلال المراجع، لأنه أصبح مستحيلا توفير عدد منها يكفى " الجيوش الجرارة " من الطلاب، فضلا عن استحالة اتساع المكتبة لهم.

ولم يعد عضو هيئة التدريس قادرا على أن يمارس واجبه فى " الريادة "، التى هى جزء أساسى مكمل لواجبه التدريسى ...

وانتفت فرص الحوار والمناقشة داخل قاعة التدريس، لأن هذا مما يمكن بين عشرات من الطلاب، أما أن يكون العدد بالمئات، وزمن المحاضرة محدودا، فقد أصبح هذا شبه مستحيل ... إلى غير هذا وذاك من سلبيات، سنشير إلى المزيد منها فى أجزاء تالية.

وهكذا، كان الاتجاه فى القبول بالجامعات والمعاهد العليا يسير فى اتجاه التزايد إلى حد ما منذ إنشاء مكتب تنسيق القبول، وحتى أواسط الثمانينيات، وعلى سبيل المثال، فبينما بلغت جملة الحاصلين فى العام ١٩٧٣/٧٢ على الثانوية العامة ١٠٧٦٥٦ طالبا وطالبة، قبل منهم بمؤسسات التعليم العالى ٧٤١٩١، أى بنسبة مئوية قدرها ٦٩% (كتابنا: هموم التعليم المصرى، ص ١٠)، إذا بها تصل إلى ٩٠,١ % فى العام ١٩٨٣/٨٢، حيث قبل ١٢٩٤٢٥ طالبا وطالبة، من جملة الناجحين فى الثانوية العامة ١٤٣٥٥٠.

وكان هذا الاتجاه إلى التزايد منطقيا، لأنه يتسق مع النمو المتزايد للسكان، وكثرة الطلب الاجتماعى على التعليم.

لكن الاتجاه سار على العكس من ذلك منذ العام ١٩٨٥/٨٤ على وجه التقريب، فبينما بلغ عدد الحاصلين على الثانوية العامة ١٥٧٢٨٠ طالبا وطالبة، تم قبول ١٢٦ ألفا، أى بنسبة قدرها ٧٣,٩ % ! وسار الاتجاه على هذا الطريق إلى أوائل التسعينيات.

فى تلك الفترة ترسخت تلك الدعوى التى بدأ يروج لها منذ منتصف السبعينيات، والتى تتصل بالتخلى عن سيطرة الدولة على الاقتصاد، وإفساح المجال تدريجيا لقوى السوق، وتوسيع فرص الاستثمار أمام رأس المال الخاص المحلى، والإقليمى، والأجنبى، وبالتالى، فإن الدولة قد بدأت تتخلى عن مسئولية تشغيل الخريجين.

التناقض الكبير الذى بدأ التعليم العالى يشهده، هو استمرار عمل مكتب التنسيق، مع بدء انتشار النزعة الليبرالية فى الاقتصاد، فما دامت الدولة غير مسئولة عن تشغيل الخريجين، فعلى أى أساس تريد التحكم فى أعداد المقبولين ؟

كان التفسير الذى برز، واستند إلى منطق معقول، أنه إزاء التزايد المستمر فـى أعـداد طالبى التعليم الجامعى، فإن قدرات الجامعات على استيعابهم لم تتم بالقدر نفسـه، وبالتـالى، فما دام الطلب أكثر من المعروض، فلابد من التحجيم والتحديد.

فلما تفاقم هذا الوضع، كانت الدعوة ملحة إلى السماح بجامعات خاصة، والتى لم تحـل المشكلة، على الرغم من ظهورها على الساحة منذ أواسط التسعينيات، والسبب معـروف، أن الجمهرة الكبرى من طلاب التعليم، اتساقا مع المستوى الاقتصادى العام، هم من أبناء الفقراء أو متوسطى الحال ممن لا يقدرون على تحمل مصروفاتها.

ثم إذا بنا نشهد تحولا كبيرا منذ أوائل التسعينيات، حيث بدأت أعداد المقبـولين تتزايـد بصفة مستمرة، وأصبح مألوفا أن نقرأ تصريحا تقليديا مفاده أنه سوف يكون هناك مكان لكل خريجى الثانوية العامة !

ولم يكن يحكم هذا التوجه فلسفة اجتماعية، ترى -بالفعل- التعليم حقا أساسيا لابـد مـن توفيره لكل من يطلبه، ما دام يملك القدرة العقلية التى تمكنه من تحصيله، ذلك أن مثـل هـذه الفلسفة تقتضى بالضرورة توفير الحد الأدنى من الشروط الأساسية التى تجعل المسألة تعليما جامعيا حقيقيا، لكن الحقيقة الملموسة للعيان، أن الذى حكم المسـألة هـو محاولـة دغدغـة عواطف الجماهير، وكسب رضاهم، وامتصاص غضبهم. صحيح أن هؤلاء الطلاب يشكلون مشكلة أخرى بعد تخرجهم، لكن محدودية النظر الذى تعبر عنه المقولة الشـعبية الشـهيرة " احيينى النهارده وموتنى بكره " يبدو أنها هى التى غلبت، وارتفع شعار " بكره ربنا يحلها " !

إن هذه السياسة أشبه بصاحب سيارة سعتها عشرة أفراد، وهنـاك كـم يبلـغ عشـرات الركاب يريدون ركوبها، كى يصلوا إلى مكان ما فى موعد محدد، فإذا بصاحب السـيارة لا يفكر فى الحل المنطقى، وهو أن يوفر أكثر من سيارة، وإنما يتيح لما يقرب من عشـرين أو أكثر أن يركبوا السيارة نفسها، فمنهم من يجلس على سطحها، ومـنهم مـن يجلـس علـى " الرفارف "، والنتيجة أن السيارة لابد أن تفقد كفاءتها فتتعطل كثيرا، وينشغل الركاب "بزقهـا" كل حين، فيفوتهم الموعد الذى يقصدونه !

الانفجار الطلابى:

إذا كانت الأرقام التى أشرنا إليها تتصل بأواسط الثمانينيات، فماذا أصبح عليه الأمر بعد ما يقرب من العشر سنوات ؟

إن مطالعة الأرقام الخاصة بجامعاتنا، تصدم كل من توافر لديه علم بأعداد الطلاب فـــى معظم جامعات العالم، ولنتأمل معا الإحصاء التالى الخاص بأعداد طلاب الجامعات المصرية فى العام ٩٥/ ١٩٩٦ (كتابنا: شجون جامعية، ص ٢٢٦):

الجامعة	المرحلة الجامعية الأولى	الدراسات العليا	الجملة
القاهرة	١٣٢٤١٨	٢٠٩٢٦	١٥٣٣٤٤
الإسكندرية	٩٠٠٥٦	١١٤٢٨	١٠١٤٨٤
عين شمس	١٠٢٩٠٧	٢٢٣٤٢	١٢٥٢٤٩
أسيوط	٣٨٢٥٦	٤٩٨٥	٤٣٢٤١
طنطا	٦٦٨٣٠	٦٥٨١	٧٣٤١١
المنصورة	٦٧٠٤٥	٥٧٧٠	٧٢٨١٥
الزقازيق	٩٢٣٠٨	٩٩٣٠	١٠٢٢٣٨
حلوان	٥١٠٨٧	٤٠٦٧	٥٥١٥٤
المنيا	٢٢٠١٦	٢٢٨٠	٢٤٢٩٦
المنوفية	٣٥٨٨١	٣٢٢٤	٣٩١٠٥
قناة السويس	٢٢٢٧٠	٣٥٤٥	٢٥٨١٥
جنوب الوادى	٣٣١٠٠	٢٤٨٠	٣٥٥٨٠
الأزهر	١٣٠٨٥٠	٧٥٣٧	١٢٨٣٨٧
الجملة	**٨٨٥٠٢٤**	**١٠٥٠٩٥**	**٩٩٠١١٩**

فإذا أضفنا إلى هذه الأرقام عدد طلاب الجامعة الأمريكية، الذى يقـــرب مـــن الخمســـة آلاف، وطلاب الجامعات الخاصة، وهو ما يقرب من الألفين، نستطيع القول بأن عدد طـــلاب الجامعات فى مصر، قد وصل إلى ما يقرب من المليون.

إن هذه الأرقام فى حد ذاتها لا تكون ذات دلالة حقيقية، إلا إذا قســـناها وفقـــا لجوانـــب ثلاثة:

أولها: الإمكانات الذاتية لكل جامعة، من قاعات محاضرات ومعامل ومكتبات وملاعب، والأماكن الخاصة بممارسة الأنشطة الفنية والاجتماعية والثقافية، والأماكن الخاصة بالإسكان الطلابى، وكذلك الأفنية والمساحات الخضراء.

إن هذا الجانب بالذات، على درجة عالية من الأهمية، حيث يكشف على الفور إذا كانت أعداد الطلاب فى الجامعة تزيد عن الطاقة أم لا، وبأى نسبة ؟ ومع ذلك فلا تتوافر لدينا مـــع

الأسف الشديد بيانات كاملة متكاملة عنها.

ومع ذلك، فالجميع يستطيعون أن يجزموا، من واقع الخبرة المعاشة، أن هذه الإمكانـات الذاتية لا تكاد تكفى نصف العدد الموجود بكل جامعة، هذا إذا أحسنا الظن، ذلـك أن الواقـع يشير إلى أن الأمر أخطر من ذلك، ويكفى أن يسأل كل منا ابنه أو ابنته أو أى طالب قريـب عما يراه ويشاهده. حدثنى أستاذ أنه طلب التدريس لمجموعة من الطلاب فى الفرقة الثانيـة، ثم سأل عن عددهم فقيل أنه يقرب من سبعمائة طالب، ثم سأل عن القاعة التى سوف يـدرس فيها لهم، فإذا بها لا تزيد عن الاتساع لمائة طالب فقط !!

وأخبرنى آخر منتدب لإحدى الكليات لمجموعة من دبلومات الدراسات العليا، سأل عـن عددهم فقيل: ما يقرب من مائة وخمسين، ثم طالع فى جدول الدبلوم المعلن للطلاب، بالنسـبة لمكان المحاضرة، فوجد أنه (المكتب)، أى المكتب الخاص بالأستاذ، وهو أصلا لا مكتب لـه بالكلية لأنه منتدب، وإذا استضافه زملاؤه فى نفس الكلية، فسوف يجد أن حجرة المكتب عادة يجلس فيها عدد غير قليل من أعضاء هيئة التدريس، وتسعهم بالكاد، فهل يصدق عقل كيـف يمكن إذن التصرف فى هذا الموقف ؟

لا أريد أن أتحدث بعد ذلك -مثلا- عن المدن الجامعية، والتى يحشر فى الغرفة الواحدة ما لا يقل عن أربعة طلاب، هذا يحب المذاكرة مبكرا، بينما آخـر يحبهـا فـى السـاعات المتأخرة من الليل، وهذا يحب سماع الموسيقى أو الأغانى أثناء المذاكرة، وذاك يحب سـماع القرآن الكريم .. إلى غير هذا وذاك من مشكلات كثيرة ومعروفة.

ثانيها: النسبة بين عدد طلاب الجامعة وأساتذتها. هنا نجد أن أعضاء هيئـة التـدريس بجامعاتنا (أستاذ / أستاذ مساعد / مدرس) قد وصل فى العـام ٩٥/ ١٩٩٦ إلـى (٢٠٦٣٤)، أى بنسبة واحد من أعضاء الهيئة التدريسية إلى ما يقرب من ٣٢ طالبا، وهى نسبة مرتفعـة، حيث تصل إلى واحد لكل عشرين طالبا فى عدد غير قليل من الدول الأخرى.

لكن هذا المتوسط العام يخفى عنا سوء الوضع فى بعـض الجامعـات، واعتدالـه فـى جامعات أخرى، فبالنسبة إلى جامعة الأزهر وحدها نجد أن النسبة تصل إلى واحد إلـى ٣٢، وهى نفس النسبة العامة، لكن فى الجامعات المدنية تصل النسبة إلى:

القاهرة: ١ : ٢٧	الإسكندرية: ١ : ٢٦,٦	عين شمس: ١ : ٣٢,٩
أسيوط: ١ : ٣٠,٦	طنطا: ١ : ٤٦,٩	المنصورة: ١ : ٤١,١
الزقازيق: ١ : ٣١	حلوان: ١ : ٣٧,٧	المنيا: ١ : ٢٥,٨
المنوفية: ١ : ٢٧,٧	قناة السويس: ١ : ٢٨,٥	جنوب الوادى: ١ : ٥٩,١

وهكذا نجد أن جامعات جنوب الوادى، والمنصورة، وطنطا، مثلت نسبا متدنية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بينما مثلت جامعات المنيا والإسكندرية والقاهرة وقناة السويس نسبا معقولة، وفى حدود الأمان. أما جامعات عين شمس وأسيوط والزقازيق وحلوان والمنوفية ففى منزلة وسطى، وإن كانت جامعتا حلوان والمنوفية قد مالتا إلى المنطقة الأولى المتدنية من حيث النسبة المذكورة.

وإذا كانت جامعة جنوب الوادى قد يلتمس لها العذر، باعتبارها كانت جامعة جديدة، إلا أن جامعتى طنطا والمنصورة قد أنشئتا فى السبعينيات. بل إن جامعة جنوب الوادى لا ينبغى اعتبارها جديدة بالنظر إلى تاريخ إنشائها، فالشكل الإدارى هو الجديد لكن كلياتها فى معظمها كانت موجودة من قبل تحت مظلة جامعة أسيوط.

لكن، ماذا عن هذه النسبة داخل الكليات المتناظرة فى الجامعات (غير الأزهر) ؟

الآداب: ١ : ٨٠,٧	الحقوق: ١ : ٣٦٣,٨١	التجارة: ١ : ٢٣٦
الاقتصاد والعلوم السياسية: ١ : ١١	العلوم: ١ : ٦	الطب: ١ : ٣
الصيدلة: ١ : ٢٠	الزراعة: ١ : ٥,٨	الهندسة: ١ : ١٥
التربية: ١ : ٦٩		

ولعل هذه الأرقام تظهر لنا النسب المتدنية للغاية لكليات التجارة والحقوق، وذلك بناء على مفهوم خاطئ لدى البعض بأن التعليم فى هاتين الكليتين، لا يتطلب أكثر من أستاذ وميكروفون، ولا يهم عدد الطلاب، فالميكروفون الذى يُسمع مائة طالب، سوف يُسمع كذلك ألفين، فكأن المقومات الأخرى للعملية التعليمية لا مكان لها فى مثل هذا التصور.

وإذا كنا نحمد الوضع بالنسبة لكليات الطب والزراعة والعلوم نظرا إلى طبيعة الدراسة فيها، فإننا نعتبر النسبة فى كليات التربية نسبة مؤسفة ومتدنية لسببين:

١. أن هذه الكلية بها أقسام تماثل – تقريبا – الدراسة بكليات العلوم.
٢. أن دراسة العلوم التربوية والنفسية، لابد أن تعتمد على المجموعات الصغيرة،

لإتاحة فرص أكثر للتفاعل والمناقشة والتدريب، وتصبح هذه الدراسة بــلا جــدوى إن اعتمدت فقط على الإلقاء والتلقين.

ولكى تكتمل الصورة، فلننظر إلى توزيع أعضاء هيئة التدريس وفقا لــدرجاتهم. وهنــا سنلمس أن الهرم غير معتدل بين الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين، فمن المعــروف أن العبء الأكبر فى التدريس يقع على عاتق المدرسين، ثم يقل شــيئا فشــيئا مــع الفئتــين الأخريين؛ بحيث تكون فئة الأساتذة المساعدين أقل من المدرسين،ويكون الأساتذة أقــل مــن الأساتذة المساعدين، لكن بسبب التنظيمات المالية والإدارية، واعتبار الأستاذية هى المحطــة الأخيرة، أصبحت تعيش تكدسا واضحا إلى الدرجة التى نرى فيها عدد الأساتذة فى الجامعات القديمة (القاهرة، الإسكندرية، أسيوط) يزيد على عدد المدرســين، وفــى عــدد آخــر مــن الجامعات يزيد عن عدد الأساتذة المساعدين، مثلمــا هــو الأمــر فــى جامعــات القــاهرة والإسكندرية وعين شمس وأسيوط وطنطا والمنصورة وحلوان، ويتقاربا فى المنوفيــة وقنــاة السويس والزقازيق، ويقل عدد الأساتذة عن الأساتذة المساعدين فى جامعتى المنيــا وجنــوب الوادى فقط، وهذا وفقا للإحصاء التالى:

الجامعة	عدد الأساتذة	الأساتذة المساعدون	المدرسون	الجملة
القاهرة	٢١٨٧	١٣٩٥	٢٠٨٤	٥٦٦٦
الإسكندرية	١٥٢٠	٩٨٣	١٣١١	٣٨١٤
عين شمس	١١٨٩	٩٦٩	١٦٤٥	٣٨٠٣
أسيوط	٥٦٦	٣٤٨	٤٩٦	١٤١٠
طنطا	٤٥٠	٣٨٢	٧٣٠	١٥٦٢
المنصورة	٦١٧	٤٥٠	٦٧٥	١٧٤٢
الزقازيق	٨٥٨	٨٨٠	١٥٥٠	٣٢٨٨
حلوان	٤٥٤	٣٤٨	٦٥٩	١٤٦١
المنيا	١٨٨	٢٧٨	٤٧٥	٩٤١
المنوفية	٢٦٥	٢٦٣	٥٠٩	١٠٣٧
قناة السويس	٢٢٣	٢٢٩	٤٥١	٩٠٣
جنوب الوادى	٧٢	١٣٩	٣٩٢	٩٠٣
الجملة	٨٥٨٩	٦٦٦٤	١٠٩٧٧	٢٦٢٣٠

والمحصلة العامة هى تضخم فى قمة الهرم وفى قاعدته، وانكماش فى منطقته الوسطى.
وتحتل كليات الطب القمة فى أعداد أعضاء الهيئة التدريسية بها.

ثالثها: نسبة عدد طلاب الجامعات إلى الشريحة العمرية للسكان فى سن التعليم الجامعى، فوفقا لتقديرات عام ١٩٩٦ السكانية، نجد أن هذه الشريحة التى تتراوح أعمارها عادة بين ١٨-٢٣ سنة تصل إلى ٥,٧٨٠,٠٠٠ نسمة، وبالتالى تصبح نسبة المقيدين بالجامعات فى مصر من الطلاب إلى شريحة السكان هى ١٧,٢٥ %، لكننا إذا أضفنا عدد طلاب المعاهد العليا تصبح النسبة أعلى من ذلك.

فإذا عرفنا أن هذه النسبة وصلت فى دولة العدو الصهيونى إلى حوالى ما يقرب من ٣٥%، ووصلت إلى ضعف ذلك فى بعض الدول الصناعية المتقدمة، أدركنا أنه، على الرغم من الشكوى من تضخم أعداد الطلاب فى جامعاتنا، ما زال عددهم أقل إذا قيس ببلدان أخرى كثيرة متقدمة.

وفى مقالنا المشار إليه والمنشور بالأهرام فى عام ١٩٩٧، قلنا إننا إذا كنا لا نستطيع أن نطالب بخفض أعداد الطلاب بجامعاتنا وإنما نطالب بالمزيد، وإذا كنا "نصرخ" من تضخم الأعداد الموجودة فى كل جامعة، فإن الحل يكمن فى تفتيت الجامعات المتضخمة إلى عدد من الجامعات الصغيرة.

إن فرع جامعة القاهرة ببنى سويف -مثلا- كان يضم ١٨١٥٣ طالبا، وفرع الفيوم ١١٥١٨ (غير الدراسات العليا)، مما يتيح الفرصة لأن يستقل كل منهما كجامعة قائمة بذاتها. وهناك كثير من الجامعات فى الدول المتقدمة لا يزيد عدد طلابها عن ذلك بل قد يقل.

وإذا نظرت إلى بقية فروع الجامعات، فسوف تجد نفس "القصة"، ففرع جامعة الإسكندرية بدمنهور كان يضم ١٣٣٥٤ طالبا، وفرع جامعة طنطا بكفر الشيخ كان يضم ١٢٩٧٧، وفرع جامعة المنصورة بدمياط ٢٩٤٩٢، وفرع جامعة قناة السويس ببورسعيد ٩٣٨٤، أما فرع جامعة الزقازيق ببنها فهو الذى يستحق الرثاء حقا، إذ بلغ عدد طلابه ٢٩٤٩٢، ونكرر أن هذه الأعداد شملت فقط طلاب المرحلة الجامعية الأولى.

وإذا كنا قد قلنا هذا عام ١٩٩٧، وفى الصحيفة التى توصف بأنها " شبه الرسمية "، فإن أولى الأمر – بعد سبع سنوات – قد بدأوا يرون الحق حقا، ويعلنون نيتهم على بدء التنفيذ التدريجى.

والمسألة ليست مجرد " تكثير " عدد الجامعات، ففضلا عما شرحناه عن التضخم الحالى، فإن الاستقلال يتيح لكل فرع أن يكثف جهده فى التنظيم والإدارة والتعليم والبحث العلمى.

إن المسألة تكاد أن تكون شبيهة بالمشكلة السكانية، فينتشر الوهم بأننا نعانى من " انفجار سكانى "، قياسا إلى التكدس الواضح فى المساحة المأهولة، ولو استطعنا أن نوجد تجمعات سكانية متعددة فى مناطق تبعد عن وادى النيل، لحلت مشكلات كثيرة، كذلك الأمر بالنسبة لجامعاتنا، ندعو إلى ضرورة إنشاء جامعات جديدة، باستقلال فروع الجامعات القائمة كخطوة أولى، إلى أن تتهيأ الظروف، بعد فترة لأن تقرب من النسبة العالمية التى تقول إن المفروض -على أقل تقدير- أن تكون هناك جامعة لكل مليونين من السكان. بل إن البعض يذهب إلى أن تكون جامعة لكل مليون من السكان، و"أضعف الإيمان" الآن هو ما أشرنا إليه بالنسبة لفروع الجامعات القائمة.

التعليم التجارى نموذجا:

قد يذهب البعض إلى القول بأن الإحصاءات التى اعتمدنا عليها، مرت عليها تسع سنوات، وربما صار الأمر فى الوقت الحالى إلى ما هو أفضل. إن هذا أمر غير صحيح، ويمكن أن نبرهن عليه بإيراد المقابل الحالى لكل ما عرضنا من إحصاءات، لكن هذا يمكن أن يضخم الورقة. من هنا فقد يذهب قائل: إذن كان البديل أن نكتفى بذكر الأرقام المعاصرة، دون حاجة إلى هذه القديمة نسبيا.

وأصارح القارئ أننى لم أكن غافلا عن ذلك، لكننى آثرت التفصيل فى الأرقام السابقة، حتى نشعر بحجم المشكلة وحدتها، وكيف أنها، على الرغم من ذلك ومرور سنوات عدة عليها، ظلت تراوح مكانها على وجه التقريب، حيث يستمر التزايد فى القبول، والجامعات من حيث المساحات هى هى لم تتغير، وأقصى ما أمكن تحقيقه هو اغتيال الفراغات، والامتداد الرأسى، مما ينعكس سلبا بشكل يظهر للعيان لكل من سار داخل أروقة جامعاتنا، سواء على قدميه من حيث صعوبة المشى، أو راكبا سيارة من حيث ضرورة وضع اليد كثيرا على آلة التنبيه، وهو الأمر المرذول عمله حقا فى مثل هذه الحرم الجامعية.

وكحل وسط آثرنا بيان الحال الذى كانت عليه كليات التجارة، من خلال الكتاب الإحصائى الصادر عن المجلس الأعلى للجامعات الصادر فى أكتوبر ١٩٩٨، عن العام

١٩٩٧/٩٦، أى بعد عام من الإحصاء السابق:

وصل العدد الكلى لطلاب كليات التجارة فى جامعاتنا إلى ٣٠٤,٣٩٩ طالبا وطالبة. وإذا علمنا أن العدد الكلى لطلاب الجامعات وصل إلى ١,٢٥٨,٢٤٢، أدركنا الحجم الكبيــر لهــذه النوعية من الدراسات، إذ أن طلابها شكلوا ما نسبته ٣١ %. ونظرة سريعة إلى هــذا الــرقم تنبؤنا بافتقاد النظرة المستقبلية، فليست هناك فى السوق المصرى (بــالمعنى الواســع لهــذا المصطلح الذى لا يحصره فقط فى العمل التجارى) دراسة واحدة تشير من قريــب أو مــن بعيد، إلى أن ذلك يمكن أن يتوافق مع احتياجاته.

يحدث هذا التوسع غير المحسوب، فى هذا القطاع بالذات ذى الصفة الاقتصادية ليحمــل تناقضا صارخا بين " الصفة " و" الوظيفة "، فمن المفروض أن يكون التعليم الاقتصادى هــو أولى القطاعات بالسير المحسوب، وبالخطى التى لا تهدر جهدا كبيرا فيه، مهما كان من نقــد يمكن أن يُوجه إلى مستوى الأداء فيه، فأهل هذا التعليم هم الذين يحسبونها بالقرش والجنيــه، ويجمعون ويطرحون ويضربون ويقسمون !

وداخل هذا العدد الكلى نجد تباينا بين الجامعات، ففى جامعة عين شمس نجد أن طــلاب كلية التجارة وصل عددهم إلى ٥٤,٤١٢ طالبا وطالبــة، بنســبة ٣٣% مــن طــلاب نفــس الجامعة، وهو عدد يفوق مجموع طلاب جميع كليات عدد من الجامعات فى بعــض الــدول المتقدمة، والعربية (مجموع طلاب جامعة اليرموك بالأردن حوالى ٢٢ ألفا، وبها ما يقــرب من سبع كليات !!). لكن من حيث النسبة، نجد أن طلاب التجارة بجامعة قناة السويس وصل عددهم إلى ١٥,٩٠١، بنسبة قربت من ٤٤% من جملة طلاب الجامعة نفسها الــذى وصــل إلى ٣٥,٨٥٤ طالبا وطالبة.

لكن، إذا نسبنا عدد طلاب كلية التجارة فى كل جامعة إلى العدد الكلى لطــلاب التجــارة فى كل الجامعات، فسوف نجد أن طلاب تجارة عين شمس وصل عددهم إلــى ١٨% علــى وجه التقريب، وهى أعلى نسبة، تليها تجارة القاهرة، حيث وصل عددهم إلى ٤٣,٨٦٥ بنسبة ٢٤% من طلاب الجامعة نفسها، لكن بنسبة ١٤,٤ % من كل كليات التجارة. وأقل الطــلاب عددا، هم فى جامعة المنوفية، حيث وصل إلى ٣,٩٤٤ بنسبة ١٦ % من جملة طلاب نفــس الجامعة، وبنسبة ١,٢ % من الجملة الكلية لطلاب كليات التجارة.

ولابد للمرء أن يتساءل: على أى أساس تحظى هذه الجامعة أو تلك بهذه النسبة العاليــة،

ويكون الوضع عكسيا فى الجامعة الأخرى ؟

هل هناك نوع من التميز فى نوعية الدراسة هنا أو هناك ؟

هل السوق القريب من هنا أكثر اتساعا منه هناك ؟

هل عدد أعضاء هيئة التدريس هنا أكثر من هناك ؟

للأسف الشديد، الإجابة هى بالنفى على كل هذه التساؤلات، مما يشير إلى " عشـوائية " واضحة !

وقد بلغ عدد الطالبات فى كل الكليات ٩٠٤١١ طالبة، أى أنهن شكلن نسبة وصلت إلـى ٣٠%، مما يشير إلى ميل واضح للنسبة لصالح الذكور. وداخل هذه النسب الكلية، نجد تفاوتا بين الجامعات، فأكثر نسبة من الطالبات توجد فى جامعات القـاهرة، والإسـكندرية، وعـين شمس، وقناة السويس، حيث وصلت إلى ٤٠% فى كل منها بالنسبة لكل جامعة علـى حـدة، أما إذا نسبنا عدد طالبات كل جامعة إلى العدد الكلى لطالبات التجارة، فسـوف نجـد الأمـر مختلفا، إذ سنجد أن عددهن فى عين شمس يأتى فى المقدمة حيث وصل إلى ١٨٧١٢ طالبة، بنسبة ٢٠,٦%، وفى القاهرة ١٧٨٩٨ بنسبة ١٩,٧ %، وأقل عدد هو فى جامعـة المنوفيـة، حيث وصل عددهن إلى ٧٨٥ بنسبة ٢٠% من طلاب نفس الجامعة، وبنسـبة..٨ % للعـدد الكلى لطالبات التجارة فى مصر.

ولابد أن تثير هذه الأرقام الخاصة بالإناث دهشتنا، حيث المعروف بين كثيـرين أنهـن، ربما، أصلح وأنسب لممارسة عدد غير قليل من الأعمال التى تقع فى النطاق التجارى.

وقد بلغ عدد طلاب الانتساب " الموجه " ٤٣٤٧٤ طالبا وطالبة، أى بنسـبة ١٤% مـن جملة الطلاب التجاريين. والانتساب الموجه تعليم بمصروفات تصل إلى بضـع مئـات مـن الجنيهات، وبغض النظر عن الموقف من مجانية التعليم المنصوص عليها فى الدستور، فإننـا نقف عند حد الوصف والتسجيل. ولم يعرف هذا التعلـيم طريقـه إلـى كـل الجامعـات، فالجامعات التى طبقته حتى ذلك الوقت قليلة وهى: القاهرة، وعين شمس، وأسيوط، وطنطـا، ومن المتوقع أن نجد له انتشارا، عاما بعد عام، مما يعنى أن مساحة التعليم غيـر المجـانى آخذة فى الاتساع عاما بعد عام. وتقف جامعة عين شمس فى المقدمة، فعدد طلاب الانتسـاب الموجه بها بلغ ١٧٥٢٥ طالبا وطالبة، والقـاهرة: ١٤٩٠٧، وفـى طنطـا: ٦٧١٦، بينمـا أسيوط: ٤٣٢٦، وهذا العدد الأخير شكل نسبة قدرها ٤٥% من جملة طلاب التجارة بـنفس

الجامعة، وبذلك تكون أعلى الجامعات، هذا فى الوقت الذى نقول فيه أن المستوى الاقتصادى لطلاب الصعيد ليس مرتفعا، ونستند إلى ذلك فى تفسير بعض العوامل التى تسبب انتشار التطرف والعنف المسلح بين الشباب هناك !

وقد وصل عدد طلاب الدراسات العليا إلى ١٣٢٩٤ طالبا وطالبة، بنسبة ٤%، وهو عدد متدن للغاية، يسير على عكس التفكير الجامعى فى كثير من الدول المتقدمة، حيث هناك حرص على الارتفاع بعدد هذه الفئة من الطلاب، دون أن يعنى هذا ترخصا فى الشروط الأساسية لضمان جودة التعليم. وقد وصلت جامعة عين شمس إلى موقع متقدم بالنسبة إلى غيرها من الجامعات، فكان بها وحدها ٧٣٧٢ طالبا وطالبة، بنسبة ١٣,٥ % من طلاب تجارة عين شمس، وبنسبة ٥٥ % من جملة طلاب الدراسات العليا التجارية فى كل الجامعات !

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد بلغ العدد الكلى ٨٢٩ عضوا، أى أن لكل عضو ٣٦٧ طالبا وطالبة، وهى نسبة خطيرة ومفزعة حقا، لأن التفكير السائد - كما قلنا - أن المسألة لا تعدو أن تكون تعليما يتطلب ميكروفونا، وقاعة ضخمة، وتصور أن الذى يتحدث إلى مائة يستطيع أن يتحدث إلى عدة ألوف، مع أن التعليم التجارى لم يعد - كما يشاع - تعليما نظريا بحتا، فقد أصبح يعتمد على الكثير من التقنيات الحديثة والتدريبات العملية الضرورية.

وداخل هذا العدد نلمس خللا واضحا فى تركيب الهيكل الداخلى بين المستويات الثلاثة: أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، ووجدنا ٢٤٢ أستاذا، بنسبة ٢٩ %، و٢١٦ أستاذا مساعدا بنسبة ٢٦ %، و٣٧٢ مدرسا بنسبة ٤٥ %، فالنسبة فى قاعدة المدرسين معقولة، لكن الوضع معكوس بين أستاذ وأستاذ مساعد.

ووجدت أفضل نسبة فى تجارة المنوفية، حيث وصلت إلى عضو هيئة تدريس لكل ١٧١ طالبا وطالبة، ولابد أن نتوقع أن أسوأ نسبة هى فى تجارة عين شمس، حيث وصلت إلى عضو لكل ٥١٣ طالبا وطالبة، مما يجعلنا نصرخ: والله هذا حرام !

ولعلنا فى نهاية هذا الجزء نكرر ما ضمناه فى ثناياه، فمع التقدير الكامل لقيمة وأهمية كل قطاع من قطاعات التعليم الجامعى، مفروض أن يضرب التعليم ذو الصبغة الاقتصادية المثل والقدوة فى مراعاة الشروط الأساسية لاقتصاديات المشروع التعليمى، وأن هذا لا يعنى

أن نعلم أكبر عدد ممكن بأقل تكلفة ممكنة، فهذا هو الحادث، لكن هناك الضلع الثالث للمثلــث وهو: وبأفضل جودة ممكنة، وهو الأمر الذى نتساءل بصدده: هل هو متوافر حقا ؟

الإجابة هى بالنفى مع الأسف الشديد، مما لابد معه من وقفة جدية على مستويين:

أولهما: المستوى الكمى، بأن نشهد سعيا حثيثا نحو التخفيض التدريجى لأعداد المقبــولين فى كليات التجارة، يتناسب مع الإمكانات المتوافرة فى هذه الكليات، من حيث أعضاء هيئــة التدريس، والجوانب المادية من منشآت وأجهزة، فضــلا عــن فــرص التــدريب العملــى، وضرورة التناسب مع احتياجات المشروعات الحالية والمستقبلة، فى المنظور القريــب، مــن قوى متعلمة تعليما تجاريا عاليا. وإذا كان التخفيض الكمى لأعداد الطلاب عسيرا، فــيمكن " تفتيت " الكيانات الضخمة إلى كيانات أصغر، يختص بعضها بنوعيات متخصصة ومتقدمــة من التعليم التجارى.

لكن مسار القبول فى السنوات التالية يفيد أن الاتجاه المعيب ما زال مستمرا.٠٠

أما ثانيهما، المستوى الكيفى، فنأمل أن نشهد فى أقرب وقت ممكن، حركة مراجعة لمــا يتعلمه الطلاب، والهيكل العلمى للأقسام، والتخصصات اللازمة لمواكبــة التطــور المــذهل للاقتصاد العالمى والإدارة، لا عن طريق " مؤتمرات " فقط، وإنما أيضا عن طريق بحــوث ودراسات.

النشأة المشوهة:

من أبرز الصور الأخرى التى تكشف عن سوء العلاقة بين " الكم " و" الكيف فى تعليمنا الجامعى، هذه الظروف التى فى ظلها نشأت كثير من الجامعات الإقليمية فى مصــر، يتحــتم معه أن نتوقف بعض الشئ أمامها.٠

كان احتكار القاهرة والإسكندرية وأسيوط لأولى الجامعات المصرية زمنا طــويلا، قــد مثل صورة من صور الظلم التربوى، مما جعل من المحتم أن تنال بقية المحافظــات حظهــا من الجامعات، حتى تتوافر فرص الحصول على التعليم الجامعى، لكل من يســتطيع تحملــه علميا من أبناء البلاد.

ذلك حق لا جدال فيه ..

لكن الدراسة المتأنية لكيفية نشأة الكثرة العظمى من الجامعات الإقليميــة، تكشــف عــن "مظهرية " مؤسفة"، واندفاع إلى " كم " يفتقد الجودة، وتنقصه المقومات الأساسية.صــحيح أن

معظم هذه الجامعات قد استكملت الآن الكثير من المقومـات التـى افتقـدتها، لكـن نشـأتها بالصورة التى سوف نُذكر بها، واستمرار ذلك عدة سنوات غير قصيرة، رسّخ عددا من القيم والأعراف والسلوكيات التى لا تستقيم والروح الجامعية، بحيث أصبحت " إرثا " ثقافيا خاصا بهذه البيئة، لا تستطيع عنه حولا ! بل ومن الممكن لمن يريد أن يستقيم على الطريق أن يجد " غربة " فى المكان، لأن الناس أسارى الإلف والعادة، حتى ولو كانت غير مستقيمة.

١. فبحكم معايشتى وخبرتى الطويلة مع بعض الجامعات الإقليمية منذ أول السـبعينيات، نجد أن معظمها بدأ عن طريق تحويل مبنى مدرسة ابتدائية أو إعدادية كان من فيـه يشـكون من أنه لا يفى بالمطلوب، فإذا باللافتة القديمة ترفع وتثبت لافتة جديدة تحمل اسم كليـة. وإذا كان هذا يدعو إلى السخرية حقا، إلا أنه يصور " الحقيقة " الواقعة، وهـى أن المسـألة فـى جوهر الأمر قد تحولت إلى " لافتة "، أما المحتوى، وأما المضمون، فـإن درجـة ونوعيـة التغير فيه لم تكن على المستوى المطلوب، بل أدنى منه بمراحل طويلة.

وإذا كانت البداية قد أخذت هذا الشكل عادة، فإنه مع مضى عدد من السـنوات، بـدأت جامعات فى بناء بعض المبانى الخاصة بها، فإذا بها تحل مشكلة أو جزءا من مشكلة، لتسهل بهذا الحل فى تضخيم مشكلة أخرى، إذ أن المتأمل فى موقع معظم المبانى التى أنشـئت فـى المحافظات، يستطيع أن يتأكد من أنها اقتطعت مساحات واسـعة مـن أخصـب الأراضـى الزراعية، فى الوقت الذى نصرخ فيه من تزايد السكان وتناقص الموارد الغذائيـة واعتمـاد مبالغ طائلة لاستيراد الغذاء، مما جعلنا فى كثير من الأحوال تحت رحمة مصادر تغذيتنا فـى الخارج، وفى الوقت الذى ننفق فيه أموالا طائلة فى استصلاح الأراضى الصحراوية.

٢. ويرتبط بهذا بطبيعة الحال " الوضع " الذى تكون فيه الإمكانات المعمليـة والمكتبيـة والتدريسية، وكل هذه المسائل لا يستطيع أحد أن يدعى شكليتها، لأنها تشكل لحمـة العمـل الجامعى وسداه، فعندما لا يتوافر المبنى، لا نقول الكامل المتكامل، ولكننا نقول: الحد الأدنـى منه، يصبح من العسير على القائمين بالدروس المعملية أن يقوموا بعملهم المطلوب، وأحيانـا ما تتوافر أموال الشراء للأجهزة، لكنها " تخزن " فلا يستفاد منها، حتى إذا بـدأت الظـروف بعد ذلك فى التحسن، كان بعضها قد أصابه التلف نتيجة التخزين وعدم الصيانة، بل وقد نجد البعض منها قد تجاوزته التطورات العلمية والمنجزات التكنولوجية.

ونفس الأمر يمكن ملاحظته بالنسبة للمكتبة، مع أن مـن المفـروض أن ينظـر إليهـا

بالضبط كما ينظر إلى مصادر الطاقة بالنسبة لأى عمل إنتاجى فى المصانع مثلا، فـإذا لـم تتوافر مصادر المعرفة الأساسية، فكيف يمكن أن نتصور عمل الأستاذ أو الطالـب بـدونها، خاصة وأن الارتفاع المستمر فى تكاليف طباعة ونشر الكتب، من شأنها أن تجعل من العسير حتى على الأستاذ نفسه – فضلا عن الطالب – أن يوفر لنفسه الكتـب المطلوبـة وخاصـة الأجنبى منها ؟ ومن هنا يبرز بعد جديد يؤكد أهمية المكتبة وخاصة فى الأقاليم، حيث يكثـر الطلاب من ذوى المستوى المنخفض فى المعيشة.

وكان من الملاحظ، أن كثيرا من قاعات التدريس إذا كان قد أعد كفصول فى مدرسـة، فإنه لم يكن ليتسع للأعداد الكبيرة التى ضمتها هذه الجامعـات، وفـى بعـض الجامعـات، اضطروا إلى استعمال أماكن أخرى كانت تقع فى وسط المناطق السـكنية، بمـا فيهـا مـن محلات تجارية، وضوضاء الشارع، وضجيج القطارات التى كثيرا ما كانـت تتغلـب علـى صوت الأستاذ مهما رفع عقيرته.

ولأن المبنى لم يكن أحيانا مصمما للكلية، لم يجد الطلاب " فناء " يتجمعون فيه قبـل أو بعد المحاضرات، ومن هنا كانوا يتجمعون فى طرقات المبنى نفسه، على أبـواب الفصـول، بمناقشاتهم وأحاديثهم وضحكاتهم، وكل ذلك كان ينتقل إلى الداخل، فتضيع الكلمات من علـى شفاه المحاضر، وتهرب المعانى والأفكار.

٣. وهذه الملاحظة ارتبطت أيضا بنتيجة أخرى ترتبت على الملاحظة السـابقة، وهـى تتصل بالأنشطة الطلابية، فغنى عن البيان أن العمل التعليمى ليس مجرد تزويد الطالب بكـم من المعارف والمعلومات، وإنما الجامعة " بيئة " اجتماعية وثقافية ذات مواصفات خاصة من شأنها أن توفر عددا من المؤثرات التى تسهم فى إعادة صياغة الإنسـان، ومـن هنـا كـان الحرص فى مختلف الجامعات على الأنشطة الطلابية من ممارسة الألعاب الرياضية، والقيام بالخدمات الاجتماعية، وممارسة الأنشطة الثقافية، والتدريب على الأعمال الفنية، على أسـاس أن كل هذه الأنشطة إنما هى سبل متعددة، نحاول من خلالهـا إيجـاد هـذه البيئـة المنتقـاة الصحية.

فإذا ما شاب الأبنية الجامعية النقص المشار إليه، أصبح من العسير القيام بـالكثير مـن هذه الصور من النشاط، وبالتالى فإن الطلاب يحرمون حقيقة من فـرص التربيـة والتنشـئة الجامعية، وخاصة ما يطلق عليه اسم " الروح الجامعية "، وما يرتبط بها من عادات وتقاليـد

وقيم واتجاهات، ولا تكون المحاضرات سبيلها الأساسى، بل هى الأنشطة نفسها، حيــث يــتم التفاعل الحقيقى بين الطلاب بعضهم والبعض الآخر، وبينهم وبين أساتذتهم.

٤. وعندما نأتى إلى أعضاء هيئة التدريس، فإنما نأتى إلى أخطر موقع، فالجامعة -كمــا هو مشهور ومعروف- أستاذ وطالب، والذى كان يحدث مع الأسف الشديد، هو أن يتم إنشاء الكلية دون أن يتوافر لها عضو هيئة تدريس واحد، وفى أحسن الأحوال لم يكن يوجد مــنهم إلا من يقوم بمهمة العمادة، مع أننا فى مصر، كانت لنا تجربة رائعة فى إنشاء جامعة أسيوط التى خطط لها أن تفتتح مثلا بعد عدة سنوات، فبدىء بإرسال بعثات لها. ولا ندرى حقا مــا الذى كان يمنع من تكرار حدوث ذلك، مع أنه ليس معضلة كبرى أو مشكلة ضخمة، فلم يكن من البلاء العظيم أن نعرف ما سوف نحتاجه من كليات بعد أربع أو خمس أو ست ســنوات، ثم نبدأ على الفور بتخصيص عدد من الخريجين فى بعثات داخليــة وخارجيــة، وبعــدها - وبعدها فقط - تفتح الكلية !

إن الذى كان يحدث معروف ومشهور نتيجة هذا الوضع، ولن نأتى فيه بجديد، فالاعتماد كان يتم على أساتذة من كليات أخرى عن طريق الانتداب، فيصبح البعض منهم مثقلا بعــدد كبير من الساعات لا يستطيع عقل أن يتصور إزاءها كيف يمكن أن يبحث ويقرأ ويُحضــر ؟ وشاع مصطلح معين للسخرية من هذا، وهو " الأستاذ الشانطة " أو " الأستاذ التاكسى " !!

والمنتدب للأقاليم كان كثيرا ما " يجمع " بعض المجموعات، متعددة الأماكن والمواعيــد، لكنها متحدة المقرر، مرة واحدة، حتى يمكن له الانتهاء مبكرا فتسهل عليه العودة. وهو فــى عجلته، ولأنه يجئ مرة واحدة فى الأسبوع، لم يكن يجد وقتا ليجلس فيــه مــع الطــلاب، أو يشترك معهم فى أية أنشطة، أو يقيم معهم أية علاقات، مما جعل الطلاب مجرد حفظة للكتب ما دامت فرص التفاعل العلمى غير متنوعة، وما دامت فــرص التفاعــل الاجتمــاعى ذات وجود شبحى.

وكانت كثير من الكليات لا تجد العدد الكافى من المنتدبين من أعضاء هيئة التدريس فــى الكليات الأخرى، فماذا كان الحل ؟ كانت تلجأ إلى طريقين، كليهما مؤسف، حيث كــان كــل منهما أكثر مرارة من الآخر:

الطريق الأول: الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين - فى الواقع والحقيقة - كانوا يقومون بالعبء الأكبر من العمل التدريسى، على الرغم مما كانوا عليه من نقص فــى

التكوين والإعداد (إلا من رحم ربى)، مما ترتب عليه نتيجتان خطيرتان: الأولى، أنــه كــان يقدم مستوى ضحلا من العلم للطلاب، فيخرج لنا أنصاف متعلمين. الثانية، أن وقته يســتهلك معظمه فى التدريس، فلا يبقى له إلا القليل من الوقت للبحث الذى يعده للحصول على درجــة الماجستير أو الدكتوراه، وتكون النتيجة: رسالة ضعيفة المســتوى، تنــتج عضــوا ضــعيف المستوى. . وهكذا تبدأ حلقة الفقر العلمى الجهنمية تغذى نفسها بنفسها.

الطريق الثانى: (غالبا فى كليات التربية): هو بعض مــوجهى وزارة التربيــة والتعلــيم ومدرسيها وموظفيها الذين انقطعوا عادة عن المعرفة المستحدثة منذ سنوات طويلة، واكتفــوا بمستوى معين من المعلومات يقدمونه لطلاب الثانوى أو الإعدادى، فضلا عن افتقادهم الكثير من مكونات الأستاذ الجامعى، فكانوا يبذرون بذورا سيئة داخل الجامعــة، ويتقــدمون أمــام الطلاب على أنهم أساتذة جامعة، وهم على ما كانوا عليه من مستويات متواضعة ومتخلفة.

ونظرا إلى حاجة هذه الجامعات إلى أعضاء هيئة تدريس، اشتد الطلب على معيدين جدد بأعداد كبيرة، وأحيانا لم يتوافر القدر اللازم بالنوعيات المطلوبة، مما اضطر بعض الكليــات إلى الترخص فى طلبهم، فتساهلت فى الشروط والمواصفات.

ولأن المعيدين والمدرسين المساعدين لم يجدوا فى كلياتهم عــددا كافيــا مــن الأســاتذة والأساتذة المساعدين، الذين يشرفون عليهم إشرافا فعليا لا " ورقيا "، ويتدربون على أيــديهم على مهارات البحث العلمى ومهارات التدريس الجيد الفعال، فإنهم قد حرموا بذلك من فرص النمو العلمى السليم والتربية الجامعية الحقيقية.

٥. ولما كانت الجامعة الإقليمية حديثة النشأة فى المجتمع الذى ظهرت فيه، ولــم يصــل أعضاء هيئة التدريس فى كثير من الأحيان إلى النسبة المطلوبة فى الجامعة، وجدت الجامعة نفسها فى بعض الأحوال ضعيفة أمام مؤثر معين يلعب دورا غيــر طيــب بالنســبة للتعلــيم الجامعى، وهو ما رأيناه من استمرار نمط العلاقات القائم على القرابة والمتسم بالشخصية فى المجتمعات الريفية، هذا النمط، إذا كانت له بعض إيجابياته فى التضامن الاجتماعى وإكســاب العلاقات الاجتماعية قدرا من الحرارة والدفء والحميمية، يساعد الإنسان علــى الاســتقرار والأمن النفسى، إلا أنه ضغط أحيانا على الجامعة بحيث " سهلت " أمورا ما كان لها أن تمر، وأوقف أحوالا كان لها أن تسير، وقرر شئونا ما كان لها أن تقر !

وإذا كان هذا مما يدخل فى باب العموميات، بحيث يتطلب عددا من الأمثلة والوقائع، إلا

أننا وجدنا أنفسنا – فى ظل هذا العامل نفسه – غير متمكنين من ذلك، لأننا لا نريد أن نثبت شيئا إلا بناء على وثائق وتقارير أو تحقيقات، لكن ما نشير إليه من " تجاوزات " و" انحرافات " كثيرا ما كان يسدل عليه الستار بسرعة أو بتحفظ، أو يعتم عليه تحت شعار المحافظة على سمعة الجامعة والعلاقات الداخلية بها، فضلا عن وضع الجامعة نفسها وسط عائلات وأسر تحتل مواقع مهمة اجتماعية وسياسية واقتصادية، عجزت الجامعة نفسها إزاءها عن فرض رأيها: تُقاد أحيانا بدلا من أن تقود، وتوافق أحيانا بدلا من أن ترفض وتنتقد.

إن غاية ما يمكن أن يذكر من أمثلة " خفيفة "، أمور تتعلق بالتحويلات الطلابية، وتعيين المعيدين والمدرسين المساعدين، وتنقلات أعضاء هيئة التدريس، والانتدابات، والإشراف الإدارى، والنتائج الامتحانية فى المواد العملية والشفوية، وأعمال الكنترول والملاحظة والمراقبة. . . ففى كل هذه المجالات ظلت " الخواطر " والعلاقات الشخصية والعلاقات القرابية لتفرض ما تريده هى، حتى ولو خرجت الجامعة بذلك عن القواعد والمعايير التى يعاد تفسيرها وتكييفها، حتى لا تهتز الصورة الخارجية أمام الناس، بل أحيانا ما كانت تتم تحت شعار براق خادع، وهو " كسر الروتين " و" المرونة "، والتجديد " !!

٦. ويرتبط بهذا ما كان عليه الجهاز الإدارى للجامعة من نقص فى التكوين، بحيث أتيحت الفرصة للعامل السابق كى يؤتى أكله، بالإضافة إلى آثار أخرى !

فنظرا لوجود عميد فقط من الكلية نفسها، أو منتدبا من كلية أخرى، ونظرا للعدد القليل جدا من أعضاء هيئة التدريس، لم تتح الفرصة لتوافر صور التشكيل الجامعى المعروفة، كمجلس الكلية، ومجلس القسم، ولجنة الدراسات العليا، ولجنة المكتبة، وما إلى هذا وذاك من تشكيلات يعبر وجودها عن " جماعية " القرار الجامعى، وأنه يأتى نتيجة تشاور وحوار بين عديد من المواقع والتخصصات والعقول، فإذا بالحال هنا يصبح بيد شخص واحد كان قراره هو بديلا عن هذه المجالس. وأيا ما كانت شخصية القائم بالأمر، فالعصمة لله وحده، والكمال لله وحده، فكان من الطبيعى أن تحدث أخطاء، وتخفى جوانب، وتسير أمور بغير حق، وربما بغير منطق !

وعندما كان الموجودون يعرفون هذا، ورأوه، كان من الطبيعى أيضا أن تبدأ مظاهر الخلل الاجتماعى والإدارى، لتطل برأسها متمثلة فى شيوع أساليب النفاق كسبا لحظوة،

وأساليب الدس وإبعاد الخصم، وصور الوشاية إيقاعا بعدو، وتكثر الأحاديث التى من وراء جدران، ويبدأون فى التشرزم والشللية، فتضيع حقوق على أناس كانوا جديرين بها، ويحظى آخرون بمزايا لم يستحقوها، وعندما كان العمل يتكاثر على المسئول، مما كان يخشى معه من العجز عن القيام بكل المطلوب، كانت النتيجة فى بعض الأحيان أن تسربت السلطة الحقيقية ربما إلى موظف، وربما إلى معيد، أو مدرس مساعد، وفى أحسن الأحوال، إلى مدرس واحد كان يعتبر هو " الكل فى الكل "، وما على المسئول إلا التوقيع، لأنه حتى لو أراد النظر بدقة فى كل الأمور، كان يمكن أن يحتاج إلى ثمان وأربعين ساعة متصلة فى اليوم الواحد، وأنّى له هذا ؟!

٧. والغريب حقا، أنه مع كل هذه الصور من النقص وافتقاد المقومات الأساسية، مما ذكرنا، ومما لم يتسع المقام لذكره، ما إن كانت الكلية تبدأ فى عملها حتى تسارع بفتح باب القبول للدراسات العليا، وتنشئ دبلومات ودرجات الماجستير والدكتوراه، دون أن يكون أعضاء هيئة التدريس قد بلغوا من الخبرة والأقدمية، ما يمكنهم من التدريس على هذا المستوى والإشراف على الرسائل، فأوكل الأمر أيضا - فى السنوات الأولى - إلى المدرسين المساعدين والمعيدين، وفى أحسن الأحوال إلى مدرسين جدد.

إن هذا إن دل على شئ، فإنما يدل على أن الذين قاموا بالأمر فى مثل هذه الكليات، أخذوا هذه الدراسات على أنها نوع من " الوجاهة " و" المنظرة "، وليست رسالة ووظيفة تقف فى مقدمة وظائف الجامعة، وأسهمت بهذه الصورة فى مد السوق الجامعى بعملة رديئة من الباحثين فعلت فعلها فى طرد العملة الجيدة، فدارت دائرة الفقر الجامعى بسرعة أشد.

واستسهل بعض الباحثين فى ظل هذا الوضع الأمر، فطرقوا موضوعات سبق طرقها للتقليل من الجهد المطلوب، وهم على ثقة من أن المشرف لن يجد من الوقت ما يجعله يقتفى أثر النقل واللصق.

ولكثرة إنشاء الجامعات فى السبعينيات خاصة، وافتقاد التنظيم القابض على هذه الدراسات، المنظم لها، تكررت دراسات، فأصيبت بعض المجالات بالتخمة، وظلت مجالات أخرى محرومة من الباحثين، فأصيبت بالأنيميا.

ونظرا لهذا الانتشار السريع للجامعات أو فروعها فى أقاليم متعددة، وامتلائها بعشرات الألوف من الطلاب، فقد فتح هذا شهية كثيرين للتأليف لسد حاجة هؤلاء الزبائن الجدد. إن

التأليف العلمى أمر مطلوب بطبيعة الحال، وهو سبيل لتطور الجامعة وتنمية المجتمع، لكنه فى ظل هذه الظروف المتشابكة، يفقد الهدف منه، وهو التصدى لمشكلات اجتماعية وقضايا علمية، ليصبح سدا لحاجة الطلاب فقط ووسيلة للارتزاق والتكسب، فيسود التسطيح وتنتشر القشور ونفتقد العمق ويضيع منا اللباب، وتدور عجلات المطابع بأكداس من الورق لا يحمل فكرا بقدر ما يحمل سطورا مكتوبة، هى أقرب للموت منها للحياة، ويملأ الجيوب بالمال على حساب جيوب أخرى، ويبث الهامشية فى التفكير بين الأجيال الجديدة.

وتروج سوق " المذكرات " بصفة خاصة، حتى يحظى صاحبها بالنسبة التى يحظى بها ناشرو الكتب، كما أنها أكثر جذبا للطلاب الذين ينظرون إلى " المذكرة " كما ينظر طلاب المدارس إلى الكتب الخارجية باعتبارها لا تأتى إلا بالخلاصة، ولا تقدم إلا ما سوف يجئ فى الامتحانات، فهى إذن صورة من صور ما يسمى " بالبرشام " المتطور المصرح بها رسميا. كذلك فالمذكرات لا يتم تداولها على مستوى الجمهورية، وبالتالى يمكن للصوص العلم وقطاع طرق المعرفة، أن يعرضوا بضاعة ليست لهم دون أن يتنبه لهم أحد !

والأدهى من ذلك وأمر، أن قام معيدون ومدرسون مساعدون بالمشاركة فى اللعبة تحت سمع الجميع دون رادع، وحتى الذين ينتهون من الحصول على درجة الدكتوراه، نجدهم يظهرون بعدها بأسابيع بمذكرات، وربما بكتب لا ندرى حقا متى تم الإعداد لها، فضلا عن تأليفها ؟ والأغلب أن تكون أجزاء من رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

٩. كذلك فإن " التعدد " إذا كان مطلوبا، فإن ما يجعل منه شيئا ذا قيمة أكثر هو أن يرتبط أيضا " بالتنوع "، بحيث لا تجئ الأعداد مجرد صورة مكررة. وما نقصده هنا فى هذا المجال، أن كثيرا من الكليات التى أنشئت بالأقاليم، كان من المتصور أن تجئ بتخصصات ونوعيات مختلفة عن جامعات العاصمة، لكنها، فى الغالب والأعم، جاءت نسخا مكررة ومتشابهة، فما دامت فى جامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس – مثلا – كلية للآداب، تنشأ بالمحافظة كلية للآداب بنفس الأقسام، دون ما محاولة لتكييفها وفقا للظروف المتغيرة، هذا فضلا عن مجافاة ذلك لطبيعة البيئات الأخرى نفسها، التى تقتضى توفير تخصصات تسد احتياجاتها المختلفة.

جُبّ التردى:

إذا تركنا تجربة الجامعات الإقليمية وما تركته عشوائية إنشائها، واتجهنا إلى غلبة

الجانب الكمى على سياسة القبول فى التعليم العالى، منذ ما يقرب من عشر سنوات، فسوف نجد أن نقطة البداية كانت فيما عرف فى تعليمنا " بالدفعة المزدوجة "، والتى نشأت نتيجة خفض سنوات التعليم الابتدائى سنة واحدة، بدءا من عام ١٩٨٩، إذ وجدنا أنفسنا بعد سنوات قليلة أمام مجموعتين من خريجى الثانوية العامة، وكان لابد أن تفتح الجامعات أبوابها لأكبر عدد ممكن، وليكن بعد ذلك ما يكون. ويبدو أيضا أنه لم يكن سهلا، فى السنوات التالية أن تقل الأعداد المقبولة فى الجامعات. وسوف تواجهنا مشكلة عكسية بعد عدد آخر من السنوات، حيث تم إعادة السنة المحذوفة من التعليم الابتدائى، ومن ثم فسوف يشهد التعليم العالى سنة، لا يكون فيها خريجون من الثانوية العامة !!

لقد وجدت الجامعات نفسها أمام أضعاف ما سبق لنا أن أسميناه " انفجار طلابى " بناء على أرقام أواسط التسعينيات، حيث لم يكن قطار الدفعة المزدوجة قد وصل بعد !

ماذا يمكن أن نتوقع من نتائج تعليم تحولت فيه قاعات المحاضرات إلى ما يقرب من علب السردين، ذلك التشبيه الذى تعودنا إطلاقه على " الأتوبيسات " المزدحمة ؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى دراسة قائمة بذاتها، ويكفى أن نشير فى نقاط سريعة إلى ما يشبه العناوين:

- **انقطاع العلاقة الحميمية بين الأستاذ والطالب،وهى العلامة المميزة للتعليم الجامعى.**
- **غياب فرص المناقشة بين الطلاب وأساتذتهم، وما يترتب على ذلك من تعود الطلاب على أن يكونوا مجرد مستقبلين للمعرفة، غير مشاركين فيها، فضلا عن تعودهم أن يسود الرأى الواحد، ولا تكون هناك فرصة لتفاعل الأفكار وتوليد أفكار جديدة، وتعود الاختلاف فى الرأى.**
- **الغياب الكامل لفرص تردد الطلاب على المكتبة الجامعية، وبالتالى حرمانهم من التدرب على الحصول على المعرفة ذاتها والقراءة والبحث، واستخدام المعاجم والمصادر والدوريات، والاطلاع على وجهات نظر أخرى غير تلك التى يقدمها الأستاذ.**
- **تسرب أخلاقيات الزحام وقيمه، مما هو معروف فى الدراسات الاجتماعية والنفسية، من حيث شيوع التوتر وغلبة الانفعالات، والبحث عن الحل الفردى..إلخ.**
- **اضطرار عدد كبير من الطلاب إلى كثرة التغيب، لإحساسهم بأن الأمر لا يعدو أن**

يكون آلة تسجيل يسمعون من خلالها إلى محاضرة، وبالتالى، فإن الطالب يمكن أن يعوض ذلك بقراءة المحاضرة وهو مستريح فى منزله أو فى أى مكان آخر.

ويطول بنا المقام لو حاولنا أن نتوقف عند تداعيات أخرى فى الكليات التى تتطلب الدراسة فيها إجراء فحوص عملية واختبارات معملية، وتدريبات، مثل كليات الزراعة والهندسة والطب والصيدلة وما ماثلها.

وبالتالى نجد الجامعة فى موقف لا تحسد عليه، من حيث المقابلة بين هذين الهدفين اللذين يشار إليهما كثيرا فى الأدبيات الجامعية وهما: التكوين الثقافى للطالب، والتكوين المهنى، ففى وسط هذه الأوضاع، لا نجدها مستطيعة أن تعلم من أجل الثقافة والمعرفة والأخلاق، ولا لمجرد الإعداد للكوادر المهنية التى يتطلبها سوق العمل.

ومن هنا، تضخ الجامعة إلى المجتمع خريجين يفتقدون ما يصعب حصره من المقومات الأساسية للتعليم الجامعى، وتضع هذا المجتمع فى وضع يكاد أن يكون مأساويا حقا:

- فالخريجون من الناحية الكمية أكثر مما تتحمله فرص العمل المتاحة ...
- وهم من الناحية الكيفية افتقدوا مجموعات مهارات كان يمكن أن تتيح لهم ظروف "تخليق فرص عمل"، فضلا عن ضعف الكفاءة فى ممارسة العمل الذى أعدوا له.
- ومن ناحية ثالثة، فإن معدل التنمية لم يرق إلى مستوى ما هو مأمول، وزاد على ذلك حالة من الركود الاقتصادى عانتها البلاد منذ عدة سنوات، ولا ندرى حقا ما الذى يخبؤه لنا الغد نتيجة جملة الكوارث التى أصابت كثيرا من الدول العربية والإسلامية، إما نتيجة الكوارث الطبيعية أو تداعيات الأحداث منذ الغزو الأمريكى للعراق، وبدء الربط بين الاقتصاد المصرى والاقتصاد الإسرائيلى !
- ومن ناحية رابعة، فإن العديد من مؤسسات العمل والخدمة لم تتشرب بعد تلك النزعة العلمية التى تجعل من العلم محركا وموجها، مما كان يمكن معه أن يشكل هذا طلبا حقيقيا على خريجى الجامعات، وأبرز ما يمكن الإشارة إليه هنا، هو أن معظم الشركات والمصانع تكاد أن تخلو من أقسام للبحث فيما يتصل بنوعية العمل الذى تختص به، وبالتالى يتخرج طلاب كليات العلوم، دون أن يجدوا فرص عمل تستوعب ما حصلوه من معرفة علمية وتكنولوجية.

ولقد ترتب على هذا ارتفاع معدلات البطالة، لا بين الخريجين الجدد فقط، ولا بين من

تخرجوا قبلهم ولم يجدوا فرص عمل، بل بين من تخرجوا منذ سنوات وسبق لهم أن التحقـوا بعمل " حر "، ثم إذا بهم يواجهون صورة أخرى من صور البطالة، إلى الدرجة التى دفعـت البعض إلى أن يبعث الحياة فى مثل شعبى كان شائعا، ثم بدأ يختفى مـع سـيادة الليبراليـة الاقتصادية، ألا وهو "إن فاتك الميرى، اتمرغ فى ترابه".

إن مئات الألوف هذه من خريجى الجامعات العاطلين؛ إذ بدأت أعدادهم تتـراكم شـيئا فشيئا، يمكن أن تشكل " قنبلة اجتماعية " تنذر بالانفجار، ومن هنا ما كان على الدولـة إلا أن عادت مرة أخرى، وعلى استحياء، وببطء ملحوظ، إلى هذا الحل الذى يجعلها تتعهد بتشـغيل عدد كبير من العاطلين، وخاصة من خريجى الجامعات، بغض النظر عما إذا كانـت هنـاك بالفعل حاجة عملية إليهم أم لا، والأخطر من ذلك اللجوء إلى سياسـة " التكليـف " لأوائـل الخريجين للتعيين فى وظائف المعيدين، مما أدى إلى إلغاء نظام " الإعلان " الذى كان يـوفر فرصة المنافسة العلمية، ويتيح لكل قسم أن يختار من المتقدمين من هو أعلـى قيمـة علميـة وخبرة مهنية. وأدى هذا أيضا إلى أن تغذى كل كلية نفسها من بين خريجيها، دون أن تتـيح لنفسها فرصة التغذى بخبرات علمية ومهنية من كليات وجامعات أخرى، فأصبح الأمر مثـل زواج الأقارب، لابد أن يؤدى فى النهاية إلى قدر من" الهزال البنيوى " !

"الجودة" .. عودة إلى "الكيف":

كان السند الرئيسى لمـن انـدفعوا وراء سياسـة الكـم، هـو تمترسـهم وراء الفكـر الديموقراطى، مقيمين بذلك تناقضا زائفا بين " الكيف " والديموقراطيـة، ومـرادفين مرادفـة زائفة بين الكم وبين الديموقراطية. صحيح أن هناك من استندوا أيضا إلى سياسـة الكيـف، سعيا إلى " تحجيم " الطلب على التعليم بحيث يقتصر على " أولاد الأصول "، كما كان يشاع، لكننا من ناحية أخرى نلفت النظر إلى ما أكدته لنا التجربة التعليمية فى مصر عبر عدة عقود خلت، أن الاندفاع وراء سياسة الكم، زعما بأن هذا سعى لابد أن يحمد نحو تـوفير فـرص التعليم للجميع، وفى كل مكان وفى أى زمان، انتهت مع الأسف الشديد إلى التخلى عما يقـدم من تعليم فى مؤسساته الرسمية مجانا، نظرا لتدنيها المؤسف، والسعى نحـو طلبهـا فـى " السوق الموازية " أو " السوق السوداء "، أى الدروس الخصوصية، فإذا بنا نعود مرة أخـرى إلى منطق أن من معه يستطيع أن يحصل على خدمة تعليمية حقيقية، ومـن لـيس معـه لا يحصل إلا على سلعة تعليمية مشوهة، لا تفيده بأى حال من الأحوال.

بل وأصبح من الملاحظ أن عددا غير قليل من أصحاب المجموع العالى فـــى درجـــات الثانوية العامة، إنما يحصلون عليه نتيجة جهود مكثفة غالية الثمن من الدروس الخصوصـــية التى لا يقدر عليها الفقراء، مما أدى إلى أن يكون الطارقون لما يسمى " بكليات القمة " مـــن الشرائح الاجتماعية الميسورة !

وبفعل عوامل عدة، بدأ النظر يتجه إلى مفهوم " الجودة " الذى طبق فى مجال الصـــناعة والتجارة، والتفكير فى كيفية تطبيقه فى مجال التعليم على وجه العموم، والتعليم العالى علـــى وجه الخصوص، ولعل أهم ما دفع إلى هذا:

- ارتفاع تكاليف الدراسة بالتعليم العالى ومصروفاتها.
- الإحباط الناجم عن ضيق فرص التوظف فى سوق العمل بالنسبة للخريجين.
- الدعوة إلى زيادة إنتاجية أعضاء هيئة التدريس.
- الاتهامات الموجهة إلى التعليم العالى بعدم الكفاءة والازدواجية والهدر.
- الانتقادات التى يوجهها رجال الصناعة إلى خريجى التعليم العالى بســبب ضـــعف إعدادهم.
- الاتهامات بعدم وجود توازن بين التدريس والبحث العلمى.
- القلق حول بعض القضايا المتعلقة بالإصلاح السياسى،وأمن الحرم الجامعية.
- الانتقادات الموجهة إلى التعليم العالى بسبب انعزاله عن المجتمع المحلـــى، ونقـــص الخدمات والمساعدات التى يقدمها حلا لمشكلاته.

ومن عملية استقراء لبعض أدبيات الجودة، نجد أنها تتضمن جملـــة مـــن الخصـــائص، يوجزها الدكتور أحمد فاروق محفوظ فى دراسته بمؤتمر مركز تطـــوير التعلـــيم الجـــامعى بجامعة عين شمس، فى ديسمبر ٢٠٠٤، فى:

- أنها توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التى تسعى إليها المؤسسة لإرضاء العميـــل، وزيادة كفاءة العاملين، من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذى يتكـــون مـــن نظم اجتماعية وتقنية وإدارية.
- أنها تركز على الاستخدام الفعال للموارد البشرية والماديـــة للمنظمـــة فـــى إشـــباع احتياجات العملاء وتحقيق أهداف المنظمة، وذلك فى إطار من التوافق مع متطلبات المجتمع سواء أكانت هذه المتطلبات مقننة أم متعارفا عليها.

- أنها تستخدم لتوجيه وتحقيق أهداف المؤسسة، وذلك لكى تضمن إرضاء المستهلك، ويتم تحقيق ذلك من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة، والذى يحتوى كل من النظام الإدارى والاجتماعى، لذا فقد أصبح طريقة للحياة العملية داخل المنظمة بكامل هيئتها.

وبذلك تمثل الجودة شكلا تعاونيا لأداء الأعمال، بتحريك المواهب والقدرات لكل من العاملين والإدارة، لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر مستخدمة فرق العمل، وبذلك تتضمن إدارة الجودة الشاملة ثلاثة مقومات أساسية لنجاحها فى أى منظومة هى:

- إدارة تشاركية.
- التحسين المستمر فى العمليات.
- استخدام فرق العمل.

أما إذا فصلنا هذا على مؤسسات التعليم العالى، فها هو د.عبد الغنى عبود فى دراسته بالمؤتمر المشار إليه سابقا، يشير إلى أن جودة التعليم العالى تتطلب عددا من الأمور وهى:

- التركيز على تحسين الأداء التعليمى والأداء الإدارى.
- العمل الحثيث على التقليل من تكلفة التعليم، مع زيادة عوائده المتوقعة.
- تحقيق مبدأ المساءلة بين المدرسة والمجتمع.
- الانفتاح على المجتمع، مع تحقيق أقصى مشاركة له فى تحقيق الجودة المرغوب فيها.
- القضاء على كل احتمالات عدم رضا المجتمع عن برامج المدرسة وأنشطتها التربوية.
- السعى الحثيث نحو الإقلال من الرقابة على الإدارة المدرسية، وتنمية روح الرقابة الذاتية فى نفوس العاملين بها.
- تطوير الثقافة المؤسسية التعليمية إلى ثقافة تؤمن بالجودة والتميز.
- الاهتمام بتطوير التعليم وتحسين ظروفه فى المدرسة وفى المجتمع.
- شيوع حالة من الرضا فى نفوس التلاميذ (الذين هم أبرز المدخلات وهم المخرجات فى آن واحد)، تجاه ما توفره لهم المدرسة محققا لذواتهم وطموحاتهم.
- شيوع اتجاهات طيبة نحو المدرسة والعمل المدرسى من جانب المعلمين والعاملين والمجتمع.

والمتأمل فى مثل هذه الأدبيات، يمكن أن يلاحظ أنه إذا حذفت كلمة " الجودة " ووضع مكانها المصطلح القديم وهو " الكيف " لما تغير الأمر.

لكن، والحق يقال، فإن الحديث عن الجودة الآن، لم يعد مكتفيا بمثل هذه الأوصاف العامة عما ينبغى أن يكون عليه العمل التعليمى بجوانبه وأبعاده المختلفة؛ سواء فى التعليم العالى أو فى غيره، إذ ارتبط بهذا بحوث ودراسات حول " المعايير " التى يمكن من خلالها الحكم على مدى توافر هذه الصفة أو تلك، وتوفير مقياس، وأداة تسعى إلى أن تتسم بأقصى درجة من الموضوعية، يمكن عن طريقها تقييم الأداء، سواء لدى الإدارة أو الطالب أو أعضاء هيئة التدريس، أو النظام، أو المناهج التعليمية أو الأنشطة أو المبانى،وغير هذا وذاك من مقومات.

وهكذا، تكاد أدبيات الموضوع تجمع على أن المعايير تستخدم بشكل عام لتحقيق الغايات التالية:

- التقييم الذاتى للأداء.
- تبرير الموازنة المطلوبة بما فى ذلك إعداد الموظفين.
- تحقيق الاعتماد، سواء كان عاما للمؤسسة، أو خاصا ببرامج تعليمية أو تخصصات محددة.

وفى ورقة العمل الرئيسية التى قدمت لمؤتمر إصلاح التعليم فى مصر الذى عقد بمكتبة الإسكندرية من ٨-١٠ ديسمبر ٢٠٠٤، وهى فى نفس الوقت تمثل رؤية لجنة التعليم فى حزب الحكومة، ولجنة التعليم بمجلس الشعب (حيث أن مسئولهما واحد)، نجد تبنيا لمثل هذه الفكرة الخاصة بالاعتماد بناء على معايير للجودة، ومن هنا جاء اقتراح بما يلى (ص ٢٣):

"ضرورة الإسراع فى إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد فى الجامعات المصرية، هيئة مستقلة ذات سيادة كاملة لا يخضع العاملون فيها أو أعضاؤها لضغوط خارجية من أى نوع، وتمتلك - بناء على استقلالها الكامل وسيادتها غير المنقوصة - سلطة التوجيه والمتابعة والتفتيش وإلغاء الاعتماد، بعيدا عن أنواع المحسوبية وأشكال الفساد المعروفة. ويلزم أن تكون هذه الهيئة المحايدة مسئولة عن تقديم تقرير سنوى عن مستويات الجودة وأشكال الاعتماد، وذلك بالاشتراك مع هيئات دولية مسئولة أو متخصصة، وذلك بما يدفع المجتهد إلى الأمام، ويكشف عن جوانب النقص والتقصير فى مجالاتها. ويلزم إنشاء

مركز متطور فاعل لتطوير عملية الأداء العلمى والتعليمى فى كـل جامعـة، ويشـمل هـذا المركز بتأثيره كل الكليات التابعة للجامعة، ويمتد باتصالاته وإمكانات الإفادة والاستفادة إلـى الجامعات الوطنية، والإقليمية، والدولية المتقدمة".

وثمة نقد جيد نشعر بوجاهته وأسانيده العلمية الجيدة، قدمه د. كمال نجيب فـى دراسـة متميزة حقا بنفس مؤتمر الإسكندرية، أكد فيها أن ثمة ضبابا كثيفا وأوهاما كثيرة تحوم حـول قضية الجودة والمعايير التربوية. ولئن كانت البيانات التى تنشرها المنظمات الدولية، لا سيما البنك الدولى، بمشاركة وتدعيم وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى، تـزعم إمكانيـة حدوث نقلة نوعية فى مؤسسات التعليم فى حالة الاعتماد علـى المعـايير التربويـة،كمنطلق لعمليات إصلاح التعليم، إلا أن هذه البيانات لم تقدم أية أدلة علمية على صدق هذه المـزاعم، وإنما العكس هو الصحيح، فإن أية إطلالة على ركام الدراسات التى تمت فى مجال المعـايير فى السنوات الأخيرة، تجعلنا نستخلص نتيجة مهمة، وهى أن برامج الإصلاح التـى تعتمـد على هذه الآلية لم تسهم فى إحراز أى تقدم حقيقى وشامل فى مجال جودة التعليم.

كذلك أكدت على أن مراجعة ثلاث وستين دراسة وبحثا علميا أجريـت فـى الولايـات المتحدة الأمريكية لدراسة جوانب مختلفة لقضية المعايير، انتهت إلى نتائج سلبية تشـير إلـى تخبط عمليات الإصلاح التربوى القائمة على المعايير. وفضـلا عـن ذلـك، فـإن قـوانين المحاسبية أفرزت مناخا تنافسيا يتسق مع قيم السوق، يتجه بصفة أساسية إلى " البحـث عـن متهم"، وهذا التوجه نحو السوق - كما يشير الباحثون الأمريكيـون - يتعـارض مـع قـيم الديموقراطية والتعاون التى قامت مؤسسات التعليم على أساسها، وتتناقض مع طبيعة العمـل التربوى للمعلمين فيها.

طاقات نور ...

على الرغم مما حملته بعض أجزاء الدراسة من مظاهر سـوء وخلـل، إلا أن الله عـز وجل قد أوجد من سننه أن يكون لكل داء دواء، ووفر للإنسان من الطاقات ما يستطيع بـه أن يزيل عثرات الطريق، وأن يقهر الكثير من المعوقات. ومن هذا المنطلق يمكن لنا أن نطرح، وباختصار شديد، بعض العناوين الخاصة بسبل مواجهة (ولا نقول سبل المواجهـة، وهنـاك فرق !) يمكن أن تعين على مواجهة الكثير مما تعانيه جامعاتنا مـن مشـكلات فـى تكـوين وتنشئة خريجيها ليواجهوا مشكلات الحاضر وتطلعات المستقبل.

لعل أول هذه السبل، أن نتخلى عن تلك الثنائية فى النظر إلى أهداف الجامعة التى تقسمها إلى أهداف ثقافية وأهداف مهنية ...

فى معرض مناقشة عامة عن مثل هذه القضية، تحدث مسئول كبير فى الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وذكر اسم مسئول عن أحد البنوك فى مصر، مؤكدا أن المؤهل الذى يحمله هو فى الكيمياء من الجامعة الأمريكية ! فلما عبرنا عن شديد دهشتنا قال: لأن التعليم فى هذه الجامعة يركز تركيزا شديدا على مجموعة من المهارات الأساسية الضرورية للنجاح فى الحياة، ومن ثم فإن الخريج، عندما يعى ويتقن هذه المهارات بالفعل، يمكن له أن يقتحم بتوفيق ونجاح، العديد من مجالات العمل، وبالتالى فليست المسألة الاستسلام إلى منطق "إما..أو"، وإنما الأوفق بالفعل أن تبرز مجموعة مهارات ومعارف واتجاهات نتفق على أن الحياة الناجحة الفعالة المنتجة بحاجة إليها، وتكون ركنا أساسيا فى التعليم الجامعى، مما يعين الخريج على أن يواجه الموقف بكل ثقة وقدرة على الاقتحام والتوفيق والنجاح، ومثل هذه المجموعة من المهارات والقدرات تتصل بالحياة الكلية، سواء فى مجال العمل، أو فى مجال الثقافة والمعرفة والأخلاق.

ولعل هذا ينقلنا إلى **السبيل الثانى**، وهو الذى يتعلق بأمثلة من المهارات التى يجب أن تتضافر الجهود على تضمينها تعليمنا العالى، وهى فى معظمها مهارات وقدرات تتصل بالتفكير، الذى هو أداة الإنسان فى مواجهة الحياة. من تلك المهارات والقدرات: القدرة على حل المشكلات – تنشيط القدرة على التخيل الخلاق – القدرة على التفكير الناقد – القدرة على الابتكار – القدرة على المبادأة والمواجهة – القدرة على تقبل التغيير وسرعة الاستعداد لتقبل الجديد والتعامل معه – القدرة على التفاعل الاجتماعى الناجح – القدرة على تقبل الاختلاف... إلى غير هذا وذاك من مهارات وقدرات تحفل بها الكتب التربوية.

وثالث هذه السبل، ضرورة إعادة النظر فى توجهات التنمية القائمة، فعلى الرغم من الإقرار بالجهود الكبيرة التى بذلت على طريق التصنيع، إلا أن كثيرا من استثمارات القطاع الخاص تدور حول نوعيات متعددة من السلع الاستهلاكية البسيطة، وكثير من هذه الاستثمارات تتجه إلى قطاع الخدمات، مما يعرض الموقف الاقتصادى إلى بعض المخاطر. وربما كان هذا مقبولا فى سنوات الانفتاح الأولى، حيث لم تكن الثقة قد ترسخت لدى القطاع الخاص فاتجه إلى المشروعات مضمونة الربح، سريعته، أما الآن فالأمر يتطلب وقفة، نتجه

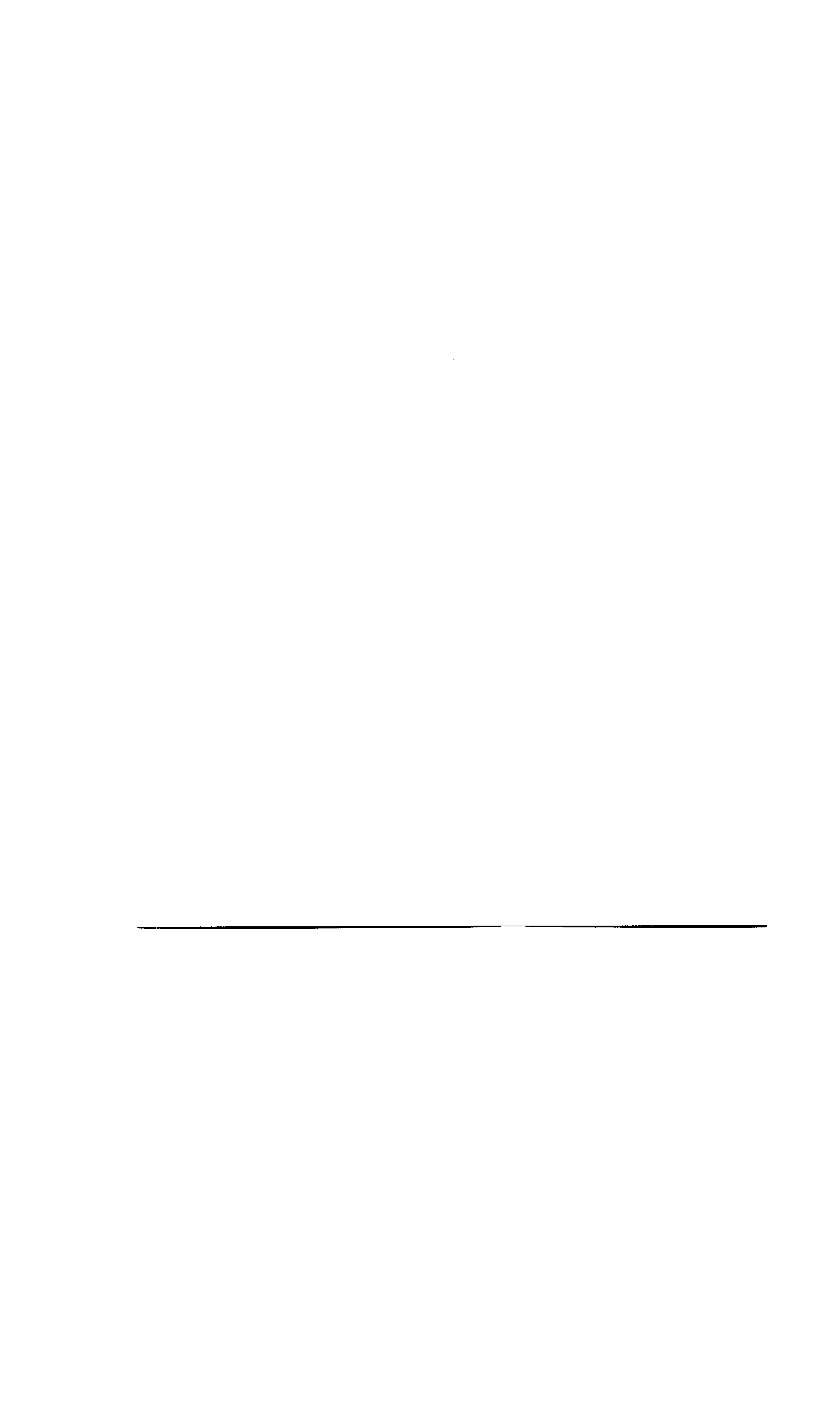
بعدها إلى مشروعات إنتاجية، تتضاعف فرص العمل فيها.

ورابع هذه السبل، أنه قد آن الأوان لتقسيم الجامعات الكبرى إلى جامعات أصغر، كما أسلفنا، حتى يمكن الارتفاع بجودة العملية التعليمية فيها، وتكون الخطوة الأولى على هذا الطريق أن تستقل بعض فروع الجامعات فى الأقاليم لتصبح جامعات مستقلة، خاصة إذا توافر فيها عدد كاف من الكليات والكوادر الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والفنيين والتجهيزات الضرورية.

وخامس هذه السبل هو ما يمكن تسميته " بتوليد الحاجة " إلى الكوادر العلمية المتخصصة، وهو أمر يتصل بالسبيل الثالث، لكننا نفرد له جزءا خاصا لأنه يتعلق بعملية تحديث كلية للمجتمع، وهذا من شأنه أن يخلق طلبا متزايدا مستمرا على الكوادر العلمية المتخصصة. فوجود أقسام ومراكز للبحث العلمى فى الكثير من المؤسسات والمنشآت الاقتصادية والاجتماعية، من شأنه أن يولد الحاجة إلى العديد ممن يمكن أن يعطوا لهذه المنشآت والمؤسسات. وتحديث إدارات العمل المختلفة كذلك، يمكن أن يولد الحاجة كذلك إلى العديد من الخريجين المؤهلين.

وسادس هذه السبل، هو ضرورة الاعتماد على " التدريب التحويلى "؛ بحيث تنشأ له مؤسسات مزودة بكوادر متخصصة، تنتشر فى مواقع متعددة من البلاد، لتقوم بإعادة تأهيل الخريجين لأعمال جديدة تولدها التغيرات الحادثة، أو لهؤلاء الذين يريدون عملا لم يكونوا قد أهلوا له فى سابق دراستهم الجامعية. وعلى سبيل المثال، فهناك الآن آلاف من السيدات اللاتى يعملن، ولديهن أطفال رضع، مما يحتاج الأمر معه إلى إعادة التأهيل والتدريب، فضلا -بطبيعة الحال- عن عدد من الضوابط الأمنية والاجتماعية لابد من أخذها بعين الاعتبار.

وسابع هذه السبل الاستفادة من الصيغ الجديدة فى التعليم، حتى يمكن لجامعاتنا ومعاهدنا العالية أن تعلم أعدادا كبيرة، وهو ما يتيح التعليم من بعد والتعليم المفتوح، على ألا يكون بهذه الصورة المنفذة الحالية فى بعض الجامعات، إذ ينقصها الكثير من مقومات التعليم المفتوح الحقيقى، كما اتفق عليها أهل العلم والخبرة.



١٤. حول استقلال الجامعات: نظرة مقارنة

د. مصطفى كامل السيد

مقدمة:

كثر الحديث فى السنوات الأخيرة فى مصر عن عصر المعرفة، وضرورة دخول مصر إلى القرن الحادى والعشرين، الذى مضت منه سنوات أربع ولانعرف ماإذا كنا حقا نعيش فيه بعقليته، أم بعقلية تجاوزها الزمن. ويثير هذا الحديث مسألة القوى أو المؤسسات التى تهيىء مصر لمواجهة هذا التحدى، ولاشك أن الجامعات تأتى فى مقدمة هذه المؤسسات.ولذلك فمن المهم التساؤل حول ما إذا كانت تقدر فى ظل أوضاعها الراهنة على النهوض بهذه المهمة، وإذا لم تكن قادرة على النهوض بهذه المهمة فما مدى مسئوليتها عن ذلك ؟ فإذا كانت الجامعة تملك مصيرها فإنها تصبح بالفعل مسئولة عن القيام بهذا الدور، أما إذا كانت لاتملك هذه المسئولية، فإن المساءلة ينبغى أن تتوجه إلى أطراف أخرى.

وإذا كان دستور جمهورية مصر العربية ينص فى المادة (١٨) على أن الدولة تكفل استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمى، بما يحقق الربط بين التعليم بصفة عامة وحاجات المجتمع والإنتاج، فإن السؤال يثور حول مدى تحقق ذلك على أرض الواقع، وأثر ذلك على تقدم المجتمع.

وسوف يستعرض هذا المقال المختصر دلالات استقلال الجامعة، ومدى تحقق ذلك فى ظل نظم اقتصادية واجتماعية متباينة، وأخيرا مصداقية النص الدستورى فى حالة مصر، وأثر ذلك على مواجهة تحديات عصر المعرفة.

أبعاد استقلال الجامعة: نظرة مقارنة

ماهو المقصود –حقا– باستقلال الجامعة؟ وماهى حكمة هذا الاستقلال؟، وما هي أبعاده في ظل نظم سياسية واقتصادية واجتماعية متباينة؟

من الناحية النظرية تعد الجامعات هى أحد عناصر البنية الفوقية فى المجتمع، شأنها فى ذلك شأن المؤسسة التعليمية عموما والمؤسسة الإعلامية والبناء القانوني والنظام السياسي، وشأن كافة المؤسسات الأخرى التى تشكل وعى المواطنين. ومن ثم فلابد أن تعكس الجامعة

أوضاع المجتمع الذى تتواجد فيه[1]. إلا أنه من ناحية أخرى فإن المؤسسات التى تشكل وعى المواطنين، على عكس مؤسسات الدولة التى تحتكر وظيفة القمع والضبط، تتميز باستقلالها النسبى عن البناء الاجتماعى، وبالتعددية الداخلية. ويزداد هذا الاستقلال النسبى فى الدول التى اقتبست التنظيم الجامعى عن دول أكثر تقدما، والتى يقل فيها عدد من تلقوا تعليما جامعيا، والتى تنقل فيها الجامعة فكرا وأنماطا من المعرفة لم تولدها هذه المجتمعات، بحيث تصبح الجامعة فى مثل هذه المجتمعات سابقة على ثقافة مجتمعاتها، وقناة مهمة إن لم تكن أساسية لتحديثها. كما تزخر الجامعات بتيارات فكرية متباينة، وحتى فى أشد النظم السياسية تسلطا، تظل فى الجامعات تيارات فكرية متمايزة، إن لم تكن مناوئة لفكر الجماعة الحاكمة.

وبينما تؤكد النظم السلطوية على ضرورة أن تكون الجامعة أداة لخدمة غايات هذه النظم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ بإعداد القيادات التى تتولى مسئوليات عالية خارج الجامعة، وبتدريب الكوادر المؤهلة التى تسهم فى تنفيذ سياساتها، وبصياغة عقول المواطنين لتنمية ولائهم للنظام السياسى القائم، وإكساب الشرعية لهذا النظام.إلا أنها لاتنجح تماما فى اجتذاب كل الأسرة الجامعية إلى جانبها، فسوف يوجد دائما فى صفوف الأساتذة وفى صفوف الطلاب، من لايرضى عن أداء هذه النظم، ومن لايغريه ذهبها ومن لايرهبه سيفها، ومن يتطلع إلى نظم أخرى أكثر عدالة أو أرحب صدرا، أو أكثر كفاءة من النظام السائد فى وطنه.

ولكن حتى فى غير هذه النظم السلطوية، يثور النقاش حول استقلال الجامعات عن كل من: السلطة السياسية وأصحاب الثروة، وقد احتدم هذا النقاش فى دول غرب أوربا والولايات المتحدة فى عقد الستينيات من القرن الماضى، وخصوصا فى أعقاب ثورات الطلاب التى عمت هذه المجتمعات. وقد كانت حجة الداعين إلى استقلال الجامعة، هى أن هذا الاستقلال يعد امتدادا لحقوق المواطنين المدنية والسياسية؛ فالحق فى حرية الاعتقاد والضمير والدين، وفى التفكير والتعبير والتنظيم، وفى المشاركة فى الشئون العامة، هى حقوق أساسية للمواطنين فرادى وجماعات، ولذلك فإن الحريات الأكاديمية ليست سوى ترجمة فى محيط الجامعة لهذه الحقوق الأساسية المدنية والسياسية. يضاف إلى ذلك كون استقلال الجامعات ومؤسسات البحث العلمى ضروريا لضمان أداء دورهما فى هذه المجتمعات، فإذا لم يكن لهذه المؤسسات الحرية فى التدريس واختيار مواضيع البحث العلمى

وطرقه، ونشر نتائجه والحوار حولها، والمساهمة فى النقاش العام، وفى المحافل العامة، حول مشاكل هذه المجتمعات وكيف يمكن تطويع العلم لخدمتها، فلن يكون من الممكن لهذه المؤسسات أن تقوم بدورها المرغوب فى خدمة تقدم مجتمعاتها، ولدفعت هذه المجتمعات - ذاتها- ثمن غياب هذا الدور للمؤسسات الجامعية والعلمية. وحتى مع التسليم بأن استقلال الجامعة يجب ألا يتعارض مع غايات أخرى لهذه المجتمعات مثل نموها الاقتصادى، أو تحررها الوطنى، أو استقرارها السياسى، إلا أنه من المؤكد أيضا أن استقلال الجامعات لايتعارض مع هذه الغايات، بل إن التقدم على طريق تحقيق هذه الغايات، مرهون بالدور الذى يمكن أن تؤديه الجامعات ومراكز البحث العلمى فى التقريب منها، وعلى أساس استقلالها فى السعى إلى أفضل الطرق لتحقيق ذلك[٢].

المقصود باستقلال الجامعات:

ليس المقصود باستقلال الجامعات أن تتحول من الناحية السياسية إلى قلاع للمعارضة الحزبية ضد النظام القائم، بل إن هذا الاستقلال يمتد أيضا إلى علاقة الجامعات كمؤسسات بكل الأحزاب السياسية؛ فتكون أيضا مستقلة تنظيميا وفكريا عنها، دون أن يحول ذلك بين الجامعيين كأفراد وأن تكون لهم خياراتهم وقناعاتهم السياسية والحزبية المتباينة، ولكن المقصود به أن تكون الجامعات ومراكز البحث العلمي قادرة كمؤسسات على أن تحدد غاياتها وأساليب بلوغ هذه الغايات في حرية، ودونما أي ضغوط من جانب المؤسسات الحكومية والسياسية والاقتصادية والفكرية الوطنية أو الأجنبية على حد سواء. وهذه الحرية في صياغة الغايات والسياسات والتعبير عنها، لا تعنى على الإطلاق أن تتحول الجامعات إلى جزر منعزلة، أو أن ترفض الحوار مع مؤسسات المجتمع الأخرى. فالجامعيون -قيادات وقاعدة- يتفاعلون بالضرورة مع قضايا مجتمعاتهم، ويقبلون المساءلة عن ذلك، كما إنهم، خصوصا في البلدان النامية، يدركون مسئوليتهم كطليعة المتعلمين فيها، ومن ثم فهم مستعدون لتحمل مسئولياتهم فى النهوض بها. ومن المرجح أن ينعكس ذلك على تحديدهم لغايات المؤسسات الجامعية وسياساتها. بل إن حرصهم على ذلك هو أمر ضروري، بحكم ارتباط التقدم في المؤسسات الجامعية بأحوال بلدانهم الاقتصادية والاجتماعية وبوسائل ومصادر تمويل هذه المؤسسات.

ومن الناحية الإدارية، فإن استقلال الجامعة يعنى أن يكون القرار بشأن التعيين في

الجامعة في كافة المناصب العلمية والإدارية هو قرار المؤسسات الجامعية، وأن تخضع الترقيات في السلك الجامعي للمعايير الأكاديمية وحدها، وأن تحدد السلطات الجامعية – مستقلة– أية معايير أخرى، وخصوصا المعايير الأخلاقية والأدبية، وأن تكون هي المرجع في تحديد مدى توافر هذه المعايير وفى عقاب من يخرجون عليها، ،كذلك أن يكون تولى المناصب القيادية في الجامعة هو قرار المؤسسات الجامعية ذاتها، وليس قرار أية سلطة خارج الجامعة.

ومن الناحية الاقتصادية، فعلى الرغم من أنه من المؤكد أن الجامعات في كل بلدان العالم لا تملك موارد ذاتية تكفى لتمويل كافة أنشطتها التعليمية والبحثية، وأنها مضطرة إلى الاعتماد على موارد خارجية، من السلطات العامة المركزية والمحلية، ومن المؤسسات الإنتاجية والخدمية التي قد تتعاقد معها لإجراء أبحاث لصالحها، إلا أن الاعتماد على هذه الأطراف لاينبغى أن يحول الجامعة إلى أداة تستخدمها الحكومات فى الصراع السياسي، أو تستغلها هذه المؤسسات الإنتاجية والخدمية في تحقيق مصالحها الخاصة التي قد تتجاوز ما تعاقدت عليه، ولا ينبغى أن يكون تعيين القيادات الجامعية أو تحديد برامج الدراسة والبحث في الجامعة مجرد انعكاس لرغبات هذه الأطراف، ولا يحول ذلك بطبيعة الحال دون تفاعل المؤسسات الجامعية مع هذه الأطراف في خدمة أهداف عامة في النمو الاقتصادي، أو التقدم الاجتماعي، أو تعزيز الاستقلال الوطني.

ومن الناحية الفكرية، فإن هذا الاستقلال يعنى بقاء الجامعة مجالا مفتوحا لكافة الآراء والتوجهات والمدارس الفكرية، ومحفلا للحوار السلمي والبناء فيما بينها، ويعنى كذلك أن تحترم المؤسسات الحكومية والسياسية، وكافة المؤسسات الاجتماعية –وخصوصا الدينية– هذا الاستقلال، فلا تلزم الجامعة بتبنى رؤاها الخاصة، ولا تتدخل في الحوار الذي يدور في الجامعة بالضغط أو التهديد أوالاغتيال المعنوي للشخصيات التي لاترضى عن أفكارها. ولا يحول ذلك –مرة أخرى– دون المشاركة في النقاش الذي يدور داخل الجامعة، وتوسيع دائرة هذا النقاش، ومشاركة أطراف من خارج الجامعة فيه؛ سواء أجرى هذا النقاش داخل المؤسسات الجامعية ذاتها أم من خلال مؤسسات المجال العام الأخرى، ولكن مع احترام منهج البحث العلمي وعدم التشكيك في مصداقيته. وتتحمل المؤسسات الحكومية والسياسية والدينية المسئولية الكبرى في الحفاظ على الاستقلال الفكري للجامعة، فقد أظهرت التجربة

التاريخية أن أكبر مصدر لتهديد هذا الاستقلال، قد أتى من جانب السلطات الحكومية في الدول ذات النظم السلطوية التي تقيد الحريات المدنية والسياسية، والتي اضطهدت أساتذة الجامعات الذين لا يشاركونها رؤيتها لما هو صالح الوطن، كما كانت المؤسسة الدينية عقبة كبرى أمام الأخذ بأساليب البحث العلمي؛ سواء في قضايا الطبيعة أو قضايا المجتمع في مجتمعات الشمال في الماضي، وفى بعض مجتمعات الجنوب في الوقت الحاضر[٣].

وقد تباينت أساليب ضمان هذا الاستقلال فيما بين الدول ذات النظم الليبرالية، وهى وحدها حتى الآن التي احترمت استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي، باعتبار أن هذا الاستقلال هو انعكاس للاحترام العام للحقوق المدنية والسياسية، وسمة رئيسية لهذه النظم. ولقد أقرت هذه الدول كلها بالاستقلال الذاتي للجامعات، وفصلتها عن الأجهزة الإدارية للحكومة، فالجامعات في ظل هذه النظم ليست تابعة لأي وزارة، ولا حتى لوزارة التعليم، ولم يحل ذلك دون انخراط الجامعات ومراكز البحث العلمي في خدمة أهداف السياسة العامة، سواء من خلال الحوار مع ممثلي السلطة العامة، أو من خلال التمويل الذي تقدمه السلطة العامة لهذه المؤسسات. وقد كان مصدر التباين الرئيسي فيما بين النظم الليبرالية هو في كيفية تولى المناصب القيادية، فعلى حين تميل النظم المعمول بها في الدول الأوربية بصفة عامة، وخصوصا ذات الثقافة اللاتينية، إلى أن يكون تولى هذه المناصب بالانتخاب من جانب أعضاء هيئات التدريس الجامعية، وأن يكون للطلاب تمثيل منتخب في مجالس الإدارة الجامعية،تترك الجامعات في الدول ذات الثقافة الأنجلوسكسونية مسألة اختيار القيادات الجامعية، وخصوصا رئيس الجامعة، لمجلس الأوصياء في كل جامعة الذي يتيح هذا المنصب لمن تتوافر فيه الشروط من خلال المسابقة المفتوحة، وبالإعلان بوسائل متباينة إما من خلال الدوريات الجامعية المتخصصة في هذه الشئون أو من خلال الصحافة، ويتسابق المرشحون في عرض برامجهم وأفكارهم على أساتذة الجامعة ومجلس الأوصياء من خلال مقابلات خاصة أو بإلقاء محاضرات، ويكون قرار التعيين -في النهاية- في يد مجلس الأوصياء وبالتراضى مع ممثلين لهيئة التدريس[٤]. وهذا هو الأسلوب المتبع في الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

قضية استقلال الجامعات فى مصر:

لايمكن القول إن الجامعات فى مصر قد تمتعت بكافة أبعاد هذا الاستقلال فى أى فترة

من الفترات، وإن كان من الضروري الاعتراف بأن مدى هذا الاستقلال وحدوده قد تباين من فترة إلى أخرى، ومن نمط من التعليم الجامعي إلى نمط آخر، ولكن من المؤكد أن مساحة الاستقلال الذاتي هذه قد ضاقت كثيرا منذ السبعينيات، وأن انتهاك استقلال الجامعة كان يتم أساسا على يد السلطات الحكومية، على الرغم من نص المادة (١٨) من الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية الذى سبقت الإشارة إليه.

وقد يكون من المدهش إقرار أن أكثر الجامعات التي تمتعت بالاستقلال ولفترة طويلة هي جامعة الأزهر، إذ كان يديرها أساتذتها تحت رئاسة واحد منهم يختارونه من بينهم هو "الأستاذ الأكبر" شيخ الجامع الأزهر، حتى بدأت الإطاحة بهذا الاستقلال على يد محمد علي الذي أسس مشروع الدولة الحديثة في مصر، ثم أخذ هذا الاستقلال يتآكل على يد من خلفه، حتى أصبحت المسئولية عن الأزهر يمارسها رئيس الوزراء، ويتم تعيين شيخ الأزهر بموجب قرار يصدره رئيس الجمهورية. ومع التمييز منذ سنة ١٩٦١ بين منصبي شيخ الأزهر ورئيس جامعة الأزهر، إلا أن تعيين الاثنين أصبح يتم منذ ذلك التاريخ بموجب قرار جمهوري، وبذلك تساوت جامعة الأزهر مع سائر الجامعات الأخرى.

وقد كان الاستقلال الذاتي في العهود التي سبقت ظهور الدولة الحديثة امتدادا للاستقلال الذي تمتع به علماء الدين في مصر، وهم الذين كان يقع على كاهلهم عبء التدريس، كما كانوا يمثلون شريحة مهمة في النخبة الحاكمة، حتى وإن كانت مكانتهم هي الدنيا داخل هذه الشريحة التي ضمت في مستوياتها العليا ممثل الخليفة أيا كان والعسكريين (الذين لقبوا بالمماليك). وقد كان هذا الاستقلال النسبي للمؤسسة التعليمية الدينية أمرا مألوفا في كيان سياسي كان النص المقدس هو أساس الشرعية فيه، حتى وإن لم يلتزم الحكام في مسلكهم الشخصي بقواعد هذه الشرعية في كل الأحوال(٥).

كما تفاوتت درجة احترام السلطات الحكومية لهذا الاستقلال من فترة إلى أخرى. ولاشك أن جامعة القاهرة الأهلية (١٩٠٨-١٩٢٥) تمتعت بأكبر درجة من الاستقلال، فلم تكن حينئذ تابعة لأي وزارة، ولكن استقلالها الإداري لم يكفل لها بعد قيامها وتوسعها الموارد المالية التي تحتاج إليها،حتى وإن كان خضوعها للسلطة الحاكمة ممثلة في رئيسها الأول الأمير أحمد فؤاد الذي أصبح ملكا فيما بعد، وخلفه فيها حسين رشدي باشا الذي أصبح رئيسا للوزراء، هو ضمان هذا الاستقلال الإداري. ولذلك كانت المفارقة العجيبة التي تدعو إلى

التأمل، وهى أن انضمام الجامعة الأهلية إلى مشروع الجامعة الحكومية التي افتتحت رسـميا في سنة ١٩٢٥ قد تزامن مع أزمة مالية في الأولى، ومع عزم الحكومة على إنشـاء جامعـة حكومية، ومع حصول البلاد على قدر من الاستقلال الذاتي بموجب تصريح ٢٨فبراير سـنة ١٩٢٢، والذي فتح الطريق أمام صياغة وإقرار دستور ذي طابع ليبرالي فـي سـنة١٩٢٣، وانتخاب برلمان انبثقت عنه حكومة في سنة ١٩٢٤، يقودها حزب الوفد الذي تصدر حركـة الكفاح من أجل الاستقلال.

وهكذا تقرر منذ سنة ١٩٢٣ أن تنضم جامعة القاهرة إلى الجامعة الحكومية، وهـو مـا حدث بالفعل منذ سنة ١٩٢٥. ومنذ ذلك التاريخ والصلة بـين الجامعـة والحكومـة وثيقـة، فرئيس الجامعة تعينه الحكومة، كما كان وزير التعليم يختار عمداء الكليات من بـين ثلاثـة أسماء منتخبة يقدمها له رئيس الجامعة، وباستثناء أزمة إقالة الدكتور طه حسين مـن عمـادة كلية الآداب، واستقالة أحمد لطفي السيد تضامنا معـه خـلال الفتـرة ١٩٣٢-١٩٣٦، فقـد احترمت حكومات العهد الليبرالى بدرجة أكبر استقلال الجامعة إداريا وإلى حد كبير سياسيا، ولذلك فقد ظل أحمد لطفي السيد رئيسا لجامعة القاهرة منذ إنشاء الجامعة الحكومية في سـنة ١٩٢٥ وحتى سنة ١٩٣٢، وظل رئيسا لها بعد عودته من الاستقالة مع عـودة طـه حسـين حتى سنة ١٩٤١[٦].

ولكن هذا الاستقلال السياسي والإداري أخذ يتآكل منذ سـنة ١٩٥٢، ومـع الإنجـازات الهائلة لثورة يوليو ١٩٥٢، إلا أن سجلها فى احترام الحقوق السياسـية والمدنيـة لـم يكـن مشرفا، وقد كانت أولى العلامات على ذلك الصدام الذى جرى مع أساتذة جـامعتى القـاهرة والاسكندرية الذين مالوا إلى مساندة المطالب الخاصة بعودة الحكم النيابى أثناء أزمة فبرايـر -مارس ١٩٥٤، وقد كانت نتيجة هذا الموقف إخراج عدد من الأساتذة الذين تصـدروا هـذه الحركة من سلك التدريس الجامعى، ولم يعد إلى التدريس بالجامعة منهم إلا بعض من بقـوا على قيد الحياة بعد ثلاثة عقود من الزمان. ثم تكررنفس الصدام مع أساتذة الجامعـات فـى أعقاب توقيع المعاهدة المصرية الاسرائيلية فى عام ١٩٧٩، ودفع ٦٤ من أساتذة العديد مـن الجامعات المصرية الثمن، عندما نقلهم الرئيس الراحل أنور السادات إلـى وظـائف إداريـة ضمن قرارت سبتمبر ١٩٨١، وتخلل هذه الأحداث الجلل فى تاريخ الجامعة وفـى مسلسـل الانتهاك لاستقلالها إدماجها على مستوى القيادات والتنظيم ضمن التنظيم السياسـى الواحـد،

فرؤساؤها يختارون من بين أعضاء هذا التنظيم أيا كان اسمه، وسياسات التعليم الجامعي يضعها المجلس الأعلى للجامعات الذى يرأسه الوزير المسئول عن التعليم، وهو الذى يقوم بترشيح من يتولى رئاسة الجامعة(٧).

وقد استمر تقليد إدماج الجامعة -قيادة وتنظيمات- فى إطار الحزب الحاكم حتى مع الانتقال إلى نظام التعدد الحزبى رسميا منذ سنة ١٩٧٧، فرئيس الجامعة هو عضو بالهيئات القيادية للحزب الوطنى الديمقراطى، بل إنه مع غيره من القيادات الجامعية يتطلع إلى أن يكون مشاركا بارزا فى النخبة الحاكمة، ومن ثم فقد تكرر الانتقال من رئاسة الجامعة أو عمادة كلية إلى تولى منصب رئيس مجلس الشعب أو الشورى أو وزير التعليم، بل يمكن القول إن كل من تولوا منصب رئيس واحد من مجلسى السلطة النيابية، سواء مجلس الشعب أو مجلس الشورى، منذ سنة ١٩٧١كانوا من أساتذة الجامعات، بل وممن تولوا مراكز قيادية فى جامعتى القاهرة وعين شمس تحديدا، إما كعمداء لكليات، أو نواب لرئيس الجامعة أو رؤساء للجامعات، وكانوا كلهم من المعينين فى هذه المناصب الجامعية. وفى الوقت الحاضر، فإن آخر ثلاثة من رؤساء جامعة القاهرة هم جميعا أعضاء لجنة السياسات بالحزب الوطنى الديمقراطى.

وقد يرى البعض في وجود شخصيات جامعية بارزة ضمن النخبة الحاكمة صيانة لاستقلال الجامعة، وإسماعا لصوتها داخل أعلى مستويات صنع القرار القومي، ويمكن أن يكون ذلك صحيحا لو استمر ولاء هؤلاء للمؤسسة الجامعية التي خرجوا منها، وهو ما لا يتعارض بالضرورة مع الولاء الحزبي أو الالتزام بمصلحة الوطن، إلا أن المؤسف هو أن كل الانتهاكات الكبرى لاستقلال الجامعة وللحقوق المدنية والسياسية للجامعيين -طلابا وأساتذة- قد جرت في ظل وجود هذه القيادات الجامعية السابقة فى أعلى مستويات السلطة. ولم يعرف من أي مصدر أن هذه القيادات قد تفوهت بكلمة واحدة اعتراضا على هذه الانتهاكات التي وصلت ليس فقط إلى نقل أساتذة جامعيين من وظائفهم في الجامعة إلى وظائف أخرى خارجها لاتمت بصلة إلى تخصصاتهم، ولكنها شملت إلقاء القبض عليهم بتهم لم تجرؤ الحكومة على إحالتها إلى القضاء، لانتفاء أي دليل على مخالفة الأساتذة الذين كانوا ضحايا لهذه الإجراءات المتعسفة لأي قانون، كما هو الحال في الاتهامات التي وجهت إلى بعض أساتذة الجامعة من السيدات، مع آخرين فيما سمى بتنظيم التفاحة ، وكان ذلك ضمن

إجراءات سبتمبر ١٩٨١سيئة السمعة[٨]. وقد حدث ذلك عندما كان رئـيس سـابق لجامعـة القاهرة يتولى رئاسة مجلس الشعب، وأستاذ سابق بآداب القاهرة يرأس مجلس الشورى، كمـا أطاح أستاذ جامعي آخر (تولى وزارتي التعليم والتعليم العالي لأكثر من عقد مـن الزمـان) باستقلال الجامعات، في إطار تعديل قانون الجامعات في سنة ١٩٩٤، لكي يجعل مـن حقـه رئاسة أي مجلس جامعي، ولكي يلغى مبدأ انتخاب العمداء من جانب أساتذة كلياتهم في سـنة ١٩٩٤. وقد تقرر هذا المبدأ عندما صدر قانون الجامعات في سنة ١٩٧٢، وأخيرا فقد ضيق رئيس سابق لجامعة القاهرة (تولى وزارة التعليم العالي) على حق أساتذة الجامعـات الـذين وصلوا إلى سن التقاعد في الاستمرار في التدريس، أو في الحصول على مكافـآت بموجـب قرار اتخذه في سنة ٢٠٠٢ أصبح موضوعا للخلاف بينه وبين هؤلاء الأساتذة، وهو خـلاف وصل إلى القضاء.

كما تآكل الاستقلال الإداري للجامعات أيضا، إذ أن تولى المناصب القيادية فيها أصـبح يتحدد بقرارت تصدر من خارج الجامعة، وبحسب علاقات القـوة بـين كبـار الشخصـيات الحكومية والسياسية المهتمة بمن يتواجد على قمة الهرم الجامعي، ولا يتحـدد هـذا الأمـر بالضرورة بشئون الجامعة، ولا يتوقف هذا الاهتمام في كل الحالات عنـد شـخص رئـيس الجامعة بل يمتد إلى نوابه، وفى بعض الحالات إلى عمداء بعض الكليات. وليس من الواضح ماهى المعايير التي يجرى الاسترشاد بها عند اختيار من يتولى هذه الوظـائف، وخصوصـا عندما يجرى تجاوز نواب رئيس الجامعة، الذين يفترض أنهم أدرى بشئون الجامعة، ويعـين من قد لا تتوافر له خبرة مماثلة، بل ومن لم يعرف عنه أن له آراء محددة فـي كيفيـة إدارة الجامعة، وقد انعكس ذلك على كفاءة إدارة المؤسسات الجامعية ومراكز الأبحاث التابعة لها.

وقد كانت نتيجة تآكل هذا الاستقلال الإداري للجامعة أن الجامعات لم يعد يؤخذ برأيهـا في أدق شئونها، وفى مقدمتها أعداد الطلاب المقبولين بها، والتي صارت تتقرر في المجلـس الأعلى للجامعات الذي يرأسه وزير التعليم العالي، والذي أصبح يتوسع في قبـول الطـلاب بالتعليم الجامعي، دون مراعاة لآراء رؤساء الجامعات وشـكواهم مـن القـدرة الاسـتيعابية المحدودة لكليات الجامعات، مما أدى إلى الموقف المأساوي الذي تعرفه الكثير مـن كليـات الجامعات المصرية التي لا تستطيع أن توفر أماكن الجلوس لطلابها أثناء المحاضرات التـي يتوجب عليهم حضورها. وقد كانت آخر مظاهر تآكل الاسـتقلال الإداري للجامعـات قيـام

وزير التعليم الحالي (د. عمرو عزت سلامة) بإصدار لائحة جديدة للترقيات، دون أي تشاور مسبق مع اللجان الجامعية المختصة، أسقطت الشرط الخاص بمراجعة المتقدم للترقية (أستاذا أو أستاذا مساعدا) لأحدث الأدبيات في مجال تخصصه لكي يكون جديرا بالترقية. ولا يغيب عن فطنة القارئ أهمية هذا الشرط في ضمان مواكبة أعضاء هيئات التدريس الجامعية للثورة العلمية المتسارعة في كافة مجالات المعرفة الإنسانية، كما انطوت هذه اللائحة أيضا على زرع بذور للخلاف بين الأساتذة الذين يحكمون أبحاث الترقية، ولجان الترقية التي عليها أيضا أن تناقش المتقدم للترقية بصرف النظر عن آراء المحكمين، دون أن يكون من الواضح كيف يحسم الخلاف بين الفريقين إذا ما ظهر، وهو أمر احتماله كبير. ولم يوضح الوزير أسباب إسقاط مثل هذا الشرط، اللهم إلا إرضاء أعضاء هيئات التدريس المرشحين للترقية، والذين يجدون في هذا الشرط تعجيزا لاداعى له في رأيهم، وكذلك لم يوضح الوزير ما هو الداعى إلى جعل لجان الترقية رقيبا على الأساتذة الذين يطلب منهم تحكيم الأبحاث.

بل إن الاستقلال المالى للمؤسسات الجامعية والبحثية سقط بدوره أمام عجز الميزانية، فقد أصبحت وزارة المالية تتنافس مع الجامعة على مواردها المحدودة، وبدلا من أن تغدق الدولة على الجامعات من مواردها، حتى يتحول إسرافها فى الحديث عن عصر المعرفة وضرورة لحاق مصر بركب الثورة العلمية والتكنولوجية إلى واقع، أو أن يكون هناك أى صدى معقول لهذا الحديث، أصبح الهم الأساسى لوزارة المالية حتى وقت قريب هو ملاحقة موارد الجامعات، فعلى الجامعات وصناديقها الخاصة أن تحول إلى ميزانية الدولة مايتبقى فى حساباتها فى نهاية السنة المالية، وكأن كل مشروعات الجامعة لابد أن تنفذ فى سنة. كما أصبح مطلوبا من مراكز البحث الجامعية، ومعظمها لاتقدم له وزارة التعليم العالى والبحث العلمى أو وزارة المالية أى مساعدة، أن تقدم لوزارة المالية خمسة فى المائة من إجمالى إيراداتها، وذلك بالإضافة إلى ماتدفعه هذه المراكز والجامعات كضريبة دخل عام، بل وصل الأمر بوزارة المالية منذ عام إلى أن حظرت على جامعة القاهرة التصرف فى إيراداتها الذاتية من نظام التعليم المفتوح، والذى كانت الجامعة تأمل أن تستخدم فى تطوير خدماتها التعليمية.

أما عن الاستقلال الفكري للجامعة فقد تعرض للانتهاك من مصادر عديدة، كانت الحكومة فى مقدمتها عندما أصدر الرئيس السادات قانونا سمى بقانون حماية قيم المجتمع أو قانون العيب؛ ويقضى هذا القانون بعباراته المطاطة بمعاقبة من يتولون التأثير على الرأي

العام، ومن بينهم أساتذة الجامعات مع المفكرين والكتاب، في حالة قيامهم بما يصفه القانون المذكور بالخروج على قيم المجتمع، والتي كان يصفها الرئيس السادات بقيم القرية التي لا تجيز في رأيه الاعتراض على كبيرها، مثل هذا الخروج يستوجب المحاكمة أمام محكمة تسمي محكمة القيم، لا تتوافر فيها شروط المحاكمة العادلة إذا كان من العدل أصلا أن يحاكم أي إنسان على أساس هذا القانون، ويمكن لهذه المحكمة التي يتألف نصف أعضائها من الشخصيات العامة أن تصدر عقوبات متعددة على الشخص المحال إليها، من بينها -بكل تأكيد- حرمانه من وظيفته التي يمكن له عن طريقها التأثير على الرأي العام، ومنها أيضا "الاحتفاظ به في مكان أمين"[٩]!!!

لقد تكرر انتهاك حق أساتذة الجامعة في اختيار موضوعات بحثهم وأساليب هذا البحث ونشر نتائجه، وجاء هذا الانتهاك على يد أصحاب الفكر المحافظ. والهجوم على عميد الأدب العربي طه حسين بمناسبة كتابه عن الشعر الجاهلي قصة معروفة، وقد هاجمه في حياته شيوخ الأزهر، وهاجمه بعد وفاته من يعتبرون أنفسهم أحد تيارات الإسلام السياسي،وكان وكيل النيابة المستنير الذي حقق مع الأستاذ العميد قد حفظ التحقيق، وإن اختلف مع الأستاذ العميد، إعلاء لحق العالم -من وجهة نظره- في أن يسعى إلى المعرفة حتى وإن جانبه الصواب، وانصب الهجوم بعد طه حسين على المرحوم محمد أحمد خلف الله بمناسبة رسالته للدكتوراه، ثم تجدد الهجوم بعد ذلك في منتصف التسعينيات على الدكتور نصر حامد أبو زيد بمناسبة تقدمه للترقية إلى وظيفة الأستاذ، وانطلق الهجوم إلى ساحة جديدة هي القضاء، بالمطالبة بتفريق نصر حامد أبو زيد عن زوجته بدعوى أنه قد كفر بكتابيه في تحليل النص والإمام الشافعي والأيديولوجيا الوسطية، وانتصر القضاء لهذه الدعوى، مما حمل نصر الأستاذ الجامعي وزوجته إلى مغادرة مصر إلى هولندا، خشية تنفيذ أجهزة الدولة لهذا الحكم وحرصا على حياتهما. وتكرر الهجوم ومن نفس الدوائر على أساتذة آخرين منهم الأستاذ الدكتور حسن حنفي رئيس قسم الفلسفة السابق بجامعة القاهرة، بل والأستاذ الدكتور عبد الصبور شاهين الذي رفض ترقية نصر حامد أبو زيد بدعوى كفره، لأن ما كتبه الدكتور شاهين عن آدم لم يرق لهذه الدوائر المحافظة. ولاشك أن تكرار مثل هذا الهجوم ومن هذه الدوائر، قد خلق مناخا من الإرهاب الفكري مازال قائما حتى هذه اللحظات، ويعاني منه خصوصا من يتصدون للتناول العلمي لأي شأن يتعلق بالإسلام.

خلاصة:

طرحت هذه المقالة المختصرة رؤية لقضية استقلال الجامعات، باعتبـار أن المقصـود بالاستقلال هو أن تتاح للجامعات ومراكز البحث العلمي الحريـة الضـرورية فـي القيـام بوظائفها في نشر المعرفة والبحث العلمي، بما يخدم صالح المجتمع وتقدم الإنسانية، ويسـهم في توليد المعارف الجديدة، وهو هدف نبيل في حد ذاتـه. وتسـتند الـدعوة إلـى اسـتقلال الجامعات إلى كون هذا الاستقلال ترجمة فى محيط الجامعة للحقوق المدنية والسياسية التـي ينبغي أن يتمتع بها كل البشر، وفى مقدمتها حريات الضمير والاعتقاد، والتفكيـر والتعبيـر، والتنظيم والمشاركة السياسية، كما أن هذا الاستقلال ضروري حتى تقـوم هـذه الجامعـات والمراكز بدورها في خدمة المجتمع، وهذا ما أثبتته تجربة المجتمعات المتقدمة.

ومن ناحية أخرى، حددت هذه المقالة استقلال الجامعات بأنه لايعنى انعزال الجـامعيين عن مشاكل المجتمع، وانزواءهم فى أبراج عاجية، ولكنه يتوافق مـع تفـاعلهم مـع قضـايا مجتمعاتهم، وتجاوبهم مع اهتماماتها، وهو أمر محتم بحكم طبيعتهم الإنسانية ،وكونهم طليعـة الواعين بقضايا مجتمعاتهم ومشاكلها، فضلا عـن أن اعتمـادهم علـى السـلطات العامـة ومؤسسات الإنتاج والخدمات فى تمويل نشاطهم، يـدفعهم إلـى الاجتهـاد فـى الاسـتجابة لاهتمامات هذه الأطراف.

ويرد التهديد لاستقلال الجامعات من النخب الحاكمة، ومـن أصـحاب الثـروة، ومـن الأحزاب السياسية، ومن المؤسسات الدينية، وكل مصادر التهديد هذه تميل -لو أتيحـت لهـا الفرصة- لتجنيد الجامعات لخدمة مصالحها، أو لتبنى أطرها الفكرية.

ومع ذلك فقد نجحت المجتمعات الرأسمالية المتقدمة فى اكتشاف صيغة تسمح للجامعات ومراكز البحث العلمى بالعمل فى إطار من الحرية الأكاديميـة، وعلـى نحـو مكـن هـذه المجتمعات من أن تتكيف مع التحـديات الاقتصـادية والاجتماعيـة والسياسـية -الداخليـة والخارجية- التى واجهتها، بحيث أصبحت تهيمن على النظام العالمى فى الوقـت الحاضـر، حتى وإن تباينت اساليبها فى ضمان هذا الاستقلال النسبى للمؤسسات الجامعية والعلمية، وقد أخذت بعض مجتمعات الجنوب ببعض عناصر هذه الصيغة، ويأتى كل من المغرب ولبنـان فى مقدمة المجتمعات العربية التى أخذت ببعض عناصر هذه الصيغة.

ولكن أوضاع الجامعات ومراكز الأبحاث فى مصر أبعـد مـاتكون عـن مثـل هـذا

الاستقلال، فقد تحولت الجامعات إلى ماهو أقرب إداريا إلى أجهـزة تابعـة لـوزير التعلـيم العالى، كما أن قياداتها قاصرة على أعضاء الحزب الوطنى الديمقراطى الحاكم، وتجتهد فـى إظهار ولائها لهذا الحزب وقياداته، أيا كانت انتهاكاته لاستقلال الجامعة وحقوق المـواطنين، كما تنافسها الحكومة على مواردها المالية المحدودة،وأخيـرا يتعـرض أسـاتذة الجامعـات والباحثون العلميون للإرهاب الفكرى عندما يتصدون للبحث العلمى فى أمور تتعلـق بتـاريخ الإسلام، أو فى أى أمر يرى أصحاب الفكر المحافظ أنه يمس الشأن الدينى.

ولاشك أن غياب استقلال الجامعات بهذا المعنى هو أحد مصادر الأزمة العميقـة التـى يعانى منها التعليم العالى فى مصر، ومع أن هذه المقالة المختصـرة لا تتنـاول كـل أبعـاد مشاكل التعليم العالى فى مصر، إلا أنه من المفيد طرح بعض الأفكار فيمـا يتعلـق بتحقيـق الاستقلال الذاتى للجامعات، وذلك فيما يلى:

أولا: إن استقلال الجامعات مرهون باحترام الحقوق المدنية والسياسية للمواطنين، وهـو انعكاس لهذا الاحترام، ومن ثم فإن التقدم على طريق احترام حقـوق الاعتقـاد والضـمير، والتفكير والتعبير والتنظيم والمشاركة السياسية، هو فـى نفـس الوقـت تعزيـز لاسـتقلال الجامعات والحريات الأكاديمية، فالجامعيون مواطنون لهـم حقـوق المـواطنين الآخـرين، بالإضافة إلى كونهم أصحاب مهنة تعتبر هذه الحقوق شرطا أساسـيا لازدهارهـا واسـتفادة المجتمع منها.

ثانيا: إن استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي لايعنى انعـزال أسـاتذة الجامعـات والعلماء، ولكنه الشرط الكفيل باستفادة المجتمع القصوى منهم، ومن ثم فإن ضمان اسـتقلالهم ينبغي أن يتواكب -في نفس الوقت- مع مساعي اشتراكهم بإبداء المشورة في كيفيـة عـلاج قضايا المجتمع الأساسية؛ الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئيـة والسياسـية والإداريـة؛ الداخلية والخارجية، وربما يكون الأخذ بفكرة المستشار العلمي لكل وزارة ومؤسسـة صـنع قرار قومي خطوة مهمة على هذا الطريق.

ثالثا: التأكيد على أن وظيفة القيادات الجامعية هي وظيفة إداريـة بالأسـاس، وليسـت وظيفة سياسية، ومن ثم فلا يجوز أن يتحدث رئيس الجامعة في الشئون السياسـية باعتبـاره ممثلا لكافة أساتذة وطلبة الجامعة في مجتمع تتعدد أحزابه السياسية وتياراته الفكريـة. ومـن حق القيادات الجامعية أن تكون لها مواقفها وانتماءاتهـا السياسـية والحزبيـة، ولكـن هـذه

المواقف هي مواقفها كأفراد، وليست مواقف ملزمة للمؤسسة التي ينتمون إليها، وإذا كان من الصعب عليهم إعمال هذا الفصل، فسوف يكون المطلوب منهم التخلي عن أي مناصب حزبية رئيسية طوال فترة شغلهم لمناصب جامعية قيادية،وينطبق ذلك أساسا على رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات وكلائها.

رابعا: إعمال المبادئ الديمقراطية في اختيار القيادات الجامعية، وفى عمل أجهزة صنع القرار في الجامعات، وذلك بدءا باختيار رؤساء الأقسام وعمداء الكليات ورؤساء الجامعات بالانتخاب والذي يجب أن يكون مفتوحا لكافة أعضاء هيئات التدريس، ومن المناسب كذلك أن يتم انتخاب ممثلين للطلاب في كل من مجالس الكليات ومجلس الجامعة تدريبا للطلاب على مبدأ المشاركة، وتعميقا للإحساس بالمسئولية المشتركة.

خامسا: يمكن أن يعاد تشكيل المجلس الأعلى للجامعات، بحيث يضم فى عضويته شخصيات عامة، وممثلين لقطاع الأعمال العام والخاص، وممثلا لوزير القوى العاملة، وممثلا لنوادى أعضاء هيئات التدريس يتم اختياره بالتناوب فيما بين هذه النوادى. ويتم اختيار الشخصيات غير الجامعية بالتشاور بين رؤساء الجامعات والوزير المختص فى التشكيل الأول للمجلس، وبالتوافق بين أعضاء المجلس فى التشكيلات التالية.

سادسا: يختص المجلس الأعلى للجامعات باقتراح السياسة العامة للتعليم الجامعي، وبكل ما من شأنه رفع مستوى التعليم الجامعي، ويرأس الوزير المختص اجتماعات المجلس، وتتخذ القرارات فيه بالتوافق.

سابعا: يكون لكل جامعة الاستقلال في تحديد كيفية تنفيذ السياسات التي يتم الاتفاق عليها في اجتماعات المجلس الأعلى للجامعات، ولها الحرية فيما عدا ذلك في وضع ما يخصها من سياسات وتنفيذها.

ثامنا: يكون لكل جامعة الاستقلال فى إدارة مواردها المالية والاجتهاد فى تعظيمها، فى إطار من الاحترام لما ينص عليه الدستور بشأن مجانية التعليم، ويخضع الإنفاق من ميزانية الجامعة لمراقبة الجهاز المركزى للمحاسبات.

تاسعا: للجامعة أن تتعاقد مع الحكومة والمؤسسات العامة والخاصة على إجراء بحوث وتقديم خدمات، على أن تقتصر العلاقة مع هذه الأطراف على ماتنص عليه بنود العقد الموقع معها وفى حدوده، كما يسمح لهذه الأطراف أن تقدم للجامعة تبرعات ومساعدات،

وتنشر إدارة الجامعة بيانا بما تتلقاه من تبرعات وهبات، وتعرب عن شكرها لمــن قــدموها، وتقتصر صلتهم بالجامعة على ماقدموه مشكورين.

عاشرا: كافة المؤسسات الحكومية والحزبية والسياسية والمؤسســات الفكريــة والدينيــة مدعوة لاحترام الاستقلال الفكرى للجامعة، بل ومشاركة المؤسسات الجامعية والعلميــة فــى الحوار البناء خدمة لصالح الوطن، وذلك فى روح من رحابة الصــدر، وقبــول الحــق فــى الاختلاف دونما تخويف أو ترهيب، أو إثارة.

هوامش الدراسة

(١) Althousser, Louis et al..Lire le capital.Paris.Francois maspero.1962

(٢) See chapters by Charles Taylor, C.L.Ten and W.L. Weinstein in Alan Montefiore Ed. Neutrality and Impartiality, The University and Political Commitment. London and New York: Cambridge University Press.

(٣) تاريخ الكنيسة فى الاعتراض على أفكار جاليليو وكوبرنيكوس حول موضع الأرض فى المجموعة الشمسية وفى الكون معروف. أنظر ج.ج.كراوثر.قصة العلم. ترجمة وتقديم ودراسة يمنى طريف الخولى ود. بدوي عبد الفتاح. القاهرة. مكتبة الأسرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٩٩.ص٨٣-٨٤. كما اعترضت المؤسسة الدينية في المملكة العربية السعودية على تعليم البنات وتدريس نظرية التطور.

(٤) Cowley, W.H. Presidents, Professors and Trustees. San Francisco, Washington, London. Jossey-Bass Publishers.1980. pp.1-130. Ingram, Richard T. and Associates. Governing Independent Colleges and Universities, A Handbook for Trustees,Chief Executives and Other Campus leaders. San Francisco.Jossey Bass Publishers. Pp.114-127. European University Association.EUA statement on the research role of European universities. www.eua.be. February 10,2005.

ولمزيد من التفاصيل أنظر مواقع الجامعات الأوربية على شبكة المعلومات الدولية تحت: European Universities Listings and Europe University 'Directory.

(٥) انظر رسالة الدكتوراة القيمة حول هذا الموضوع للدكتورة ماجدة صالح، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

(٦) Reid,Donald Malcolm. Cairo University and the making of Modern Egypt. Cairo: The American University in Cairo press. 1990.Pp.69-86

(٧) Ibid.Pp.157-231.

(٨) اقرأ قصة هذه القضية في نوال السعداوى. أوراق حياتي. دار الهلال. ١٩٩٨.

(٩) انظر نص هذا القانون فى " القانون رقم ٩٥ فى سنة ١٩٨٠بإصدار قانون حماية القيم من العيب فى: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية. دستور جمهورية مصر العربية. القاهرة. الطبعة الثالثة. ١٩٩١. مادة ٤-٤. ص.١٥٢.

١٥. سياسة الابتعاث للخارج: دراسة تقويمية

د. رجاء إبراهيم سـليم

تهتم المجتمعات المعاصرة فى نهضتها، بوضع استراتيجية للتنمية الشـاملة والمتكاملـة، فى المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، مما يحتم رسم السياسـات ووضع البرامج، لتحقيق الأهداف المرجوة، والاستفادة من التقنيات المتقدمة• ولوضـع ذلـك موضع التنفيذ فإن الأمر يقتضى إعداد وتنمية قوى بشـرية متخصصـة، والاسـتفادة مـن التبادلات العلمية.

وتعد التبادلات العلمية ظاهرة ثقافية ممتدة عبر التاريخ الحضـاري للإنسـان. فالنشـأة الأولي للحضارات القديمة، تشير إلي حدوث احتكاكات علمية وعلاقات تـأثير وتـأثر فيمـا بينها، وكان للعلماء دور كبير في ذلك، ولقد كان هنـاك اهتمـام دولـي بالتبـادل العلمـي والتعليمي، وبخاصة في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث أصبح التعليم يمثـل أحـد الاهتمامات الأساسية للسياسة الخارجية، وأصبح أداة من أدواتها، وصار تبـادل التجـارب، والسياسات، والأفكار التعليمية والعلمية بين الدول عملية علي درجة كبيرة من الأهمية.

وفي العصر الحديث، صار تنفيذ برامج التنمية الشاملة يتطلـب تـوافر قـوي بشـرية متخصصة مدربة تدريباً عالياً، وقادرة علي مواكبة التقدم السـريع فـي جميـع المجـالات والتخصصات، وفي ضوء هذه الحاجات المتزايدة للقوي البشرية المتخصصة، تبـرز أهميـة التبادلات العلمية في مختلف المجالات، لإعداد القيادات المطلوبة في مختلـف التخصصـات والقطاعات، لمعرفة جهود التطوير والتحديث التي تجري في دول العالم المختلفـة، ولتبـادل الخبرات مع الجماعة العلمية، لذا اهتمت السياسة المصرية بعمليات الابتعاث للخارج، لتوفير الكوادر العلمية اللازمة لخطط التنمية الشاملة.

وتحتل الجامعات موقعاً بارزاً في خريطة التبادلات العلمية، نظرا إلـى أهميـة الـدور المنوط بها في المجتمع، حيث تقدم له العديد من الخدمات من بينهـا؛ تطـوير رأس المـال الإنسانى، وتدريب الكوادر البشرية، والبحث العلمي، ونشر الثقافة، وإعداد المتخصصين وفقاً لمتطلبات خطط التنمية. ومن هنا كان لابد من إتاحة الفرصـة لأعضـاء هيئـات التـدريس بالجامعات، للاطلاع علي أهم ما وصل إليه العلم من تقدم في جميـع التخصصـات، عـن

طريق تكثيف الاحتكاك بالجامعات الأجنبية، من خلال عمليات الابتعاث وغيرها من آليات التبادل العلمي، كالندوات والمؤتمرات ودعوة أساتذة زائرين، حتى تتسنى الاستفادة من خبراتهم وإمكاناتهم العلمية والبحثية العالية.

وتتناول الدراسة النقاط التالية:

أولاً: نبذة تاريخية عن الابتعاث المصري للخارج منذ عهد محمد علي.

ثانيا: العائد/ التكلفة الاقتصادية والعلمية للابتعاث للخارج.

ثالثا: الأجهزة المعنية بصياغة وتنفيذ سياسة الابتعاثات للخارج.

- اللجنة العليا للبعثات، واللجنة التنفيذية للبعثات.
- الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافي.
- الإدارة العامة للعلاقات الثقافية.

رابعاً: الهيئات الأجنبية فى مصر المعنية بتقديم منح للمبعوثين.

خامساً: نظام الإيفاد.

سادساً: خطط الإيفاد.

سابعاً: المشكلات التى تواجه تنفيذ خطط الإيفاد.

ثامناً: اهتمام الدولة بالمبعوثين.

تاسعاً: توصيات واقتراحات.

أولاً – نبذة تاريخية عن الابتعاث المصري للخارج منذ عهد محمد علي:

بدأ الأخذ بنظام الإيفاد فى بعثات خارجية فى أوائل القرن التاسع عشر. فعندما وضحت الفجوة العلمية بين مصر – التى كانت تحت الحكم العثمانى – وفرنسا، أثناء الاحتلال الفرنسى لمصر (١٧٩٨– ١٨٠١)، أراد محمد على الانفتاح على أوربا، لذا اهتم بإيفاد البعثات العلمية إلي الدول المتقدمة، للوقوف علي أحدث تطورات العلم والتكنولوجيا فيها ونقلها إلي مصر، أخذاً بأسباب التقدم والرقي في مختلف الميادين، فأخذ يرسل البعثات إلي أوربا، ليعد جيلا من الأساتذة والعلماء، يقوم بمهمة ترجمة العلوم والفنون من اللغات الأجنبية إلي اللغة العربية.

ولقد بدأ إرسال البعثات بشكل مكثف ومنظم، في مستهل القرن التاسع عشر، وعلي وجه التحديد فى عام ١٨٠٩م، ثم فى عام ١٨١٣.ولما كانت اللغة الإيطالية هي أولي اللغات الأجنبية التي تم التدريس بها في المدارس المصرية، لذا تم إيفاد أول بعثة مصرية إلي روما

وفلورنسا وميلانو بإيطاليا؛ وذلك لدراسة بناء السفن والفنون العسكرية والهندسة والطباعة، ثم تلتها بعثات أخري إلي دول أوربية أخرى، وبصفة خاصة إلي فرنسا في عام ١٨١٨ وعام ١٨٢٦، لدراسة الإدارة الحربية والبحرية والعلوم الميكانيكية والهندسة وصناعة الأسلحة، وفي عام ١٨٣٢ أرسل بعث طبي أزهري لفرنسا مؤلفا من اثنيعشر عضواً، ليتخصصوا فى اللغة وآدابها، (ورافقهم رفاعة رافع الطهطاوى كإمام للمبعوثين، والذى استفاد من وجوده فى فرنسا فدرس اللغة، فتقرر ضمه إلى عضوية البعثة)٠ وتلا ذلك إيفاد البعثات فى مجالات الهندسة والطب٠ كذلك تم إرسال بعثات لإنجلترا، لدراسة بناء السفن والملاحة والميكانيكا ومناسيب المياه وصرفها[1].

إلا أن البعوث لم تجد بعد محمد علي العناية والاهتمام اللذين بذلهما، حيث بلغ عدد المبعوثين في عهد عباس الأول (٤١) مبعوثاً، وفي عهد سعيد باشا (٤٨) مبعوثاً.وكان عهد إسماعيل فاتحة حياة جديدة للعلم والثقافة، فأوفدت البعثات إلي أوربا منذ عام ١٨٦٣ إلي عام ١٨٧٩، لدراسة العلوم والفنون المختلفة، حتى بلغ عدد المبعوثين في عصره ١٧٣ مبعوثاً، كما أنشئت مدرسة لأعضاء البعثة في باريس، بدلاً من المدرسة التي أنشأها محمد علي، ثم انصرفت الهمم عن إيفاد البعثات إلي الغرب، فاقتصر عدد ما أرسل في عصر توفيق باشا وعباس الثاني والسلطان حسين علي ٢٨٦ مبعوثاً[2].

وقد أخذت موجة البعثات في التناقص خلال فترة الاحتلال البريطاني لمصر، فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، فعندما جاء الاحتلال البريطاني ضيق علي إرسال المصريين في بعثات إلي الخارج، وحصر هذه البعثات في حدود ضيقة، حتى كادت تمنع نهائياً؛ إذ بلغ عدد المبعوثين الذين تم إيفادهم علي نفقة الحكومة طالبين فقط عام ١٩٠٥، بل إن عدد المبعوثين في الفترة من بدء الاحتلال الإنجليزي عام ١٨٨١ حتى ثورة ١٩١٩، بلغ ٢٣١ مبعوثا فقط. وكرد فعل على سياسة الحكومة في التضييق علي المصريين في مجال البعثات إلي الخارج، تم إيفاد مبعوثين علي نفقة الأهالي وصل عددهم ٤٠٠ مبعوث عام ١٩٠٧. وكانت معظم البعثات الأهلية تتجه إلي فرنسا، التي اتخذتها الحركة الوطنية بزعامة مصطفي كامل قاعدة للنضال الوطني، مما أثار اعتراض سلطات الاحتلال، والتى حاولت توجيه البعثات إلي بريطانيا بدلاً من فرنسا، وقد كان سعد زغلول من أشد المتحمسين للتوسع فى إرسال بعثات إلي أوربا.

ولقد عادت البعثات إلي الزيادة مرة أخري، بحصول مصر علي الاستقلال الجزئي بعـد صدور تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢. وقد تحمس بعض المصريين لفكـرة الـتعلم بالخـارج، فأوقفوا أملاكهم لهذا الغرض. كما ظهر نوع من البعثات عرف بالبعثـات الصـيفية، التـي خصصت لمدرسي اللغة الأجنبية، لمساعدتهم علي إتقان هذه اللغة، وقفز عدد المبعوثين فـي الفترة من عام ١٩٢٠ حتى ١٩٤٨ إلي ٢٨٣٣ مبعوثاً، بسبب زيادة الإقبـال علـي إرسـال الطلاب للخارج للدراسة علي نفقة ذويهم[٣].

ولما اتسع نطاق البعثات العلمية بعد تصريح ٢٨ فبراير سـنة ١٩٢٢، بـرزت مشـكلة النفقات الباهظة التى تتكلفها هذه البعثات، لذا صدر قرار فى ٢٢ مارس سنة ١٩٢٤، بتشكيل لجنة وزارية استشارية لبعثات الحكومة، لوضع قواعد عامة ثابتة تسـير عليهـا الـوزارات والمصالح، علي أن يكون اختيار أعضاء البعثات اختياراً عادلاً، تراعي فيه المصلحة العامـة دون سواها. ولقد زادت أعداد البعثات زيادة مطردة منذ عـام ١٩٣٦، وذلـك بعـد عقـد المعاهدة المصرية البريطانية، والاتجاه إلي "تمصير" الوظائف وإحـلال المصـريين محـل الأجانب.

ونظراً لازدياد عدد المبعوثين، تم التفكير في إنشاء إدارة تختص بشـئونهم، فصـدرت قرارات أساسية في شأن تنظيم البعثات، كان أولها قرار مجلس الوزراء فـي الخـامس مـن أغسطس سنة ١٩٢٤، بشأن لائحة بعثة التعليم المصرية، وتمت إدارة شئون البعثات العلميـة وفقاً لأحكام لائحة صادرة سنة ١٩٤٤. ولم يقتصر إرسال البعثات علي الدول الأوربية فقط، وإنما تم البدء في إرسال بعثات للولايات المتحدة الأمريكية، حتى أن عدد البعثات الحكوميـة إليها عام ١٩٤٨ بلغ ٣٠٠ مبعوث من بين ٨٥٠ مبعوثاً مصرياً في نفس العـام، أمـا عـدد الطلاب الذين درسوا علي نفقتهم الخاصة بها، فبلغ ١٢٧ طالباً من بـين ٦٦٠ طالبـاً تحـت إشراف وزارة المعارف.

وأنيطت بوزارة المعارف العمومية مهمة تدبير أمور هـذه البعثـات، بعـد استشـارة لجنة خاصة تسمي اللجنة الوزارية الاستشارية للبعثات، التى كان يرأسها وزيـر المعـارف، ولما كان إيفاد المبعوثين في بادئ الأمر لا يخضع لنظام ثابـت، لـذلك رأي المسـئولون أن يضعوا نظاماً يقضى بإيفاد عدد معين من الطلاب سنوياً، للحصول علي الـدرجات العلميـة المختلفة، وكان لابد من وجود من يقوم بعملية الإشراف علي هـؤلاء الطلبـة، فتأسـس أول

مكتبين للإشراف علي المبعوثين؛ أحدهما في لندن والآخر في باريس، وانتظم العمل بهما منذ عام ١٩٢٧.

وتوالي بعد ذلك إنشاء المكاتب في روما وجنيف وواشنطن لإدارة شئون البعثات، واهتمت الدولة في هذه الفترة بالبعثات الصيفية لمدرسي اللغات الأجنبية إلي بريطانيا وفرنسا، بغرض إتقان اللغتين الإنجليزية والفرنسية، ثم صدر المرسوم التشريعي رقم (٣١) في الخامس عشر من مايو عام ١٩٥٢، متضمناً نظام البعثات العلمية، وأعقب ذلك صدور لائحة البعثات والإجازات الدراسية، المصدق عليها بقرار من مجلس الوزراء في الثاني والعشرين من سبتمبر عام ١٩٥٤.

وبعد ثورة٢٣ يوليو ١٩٥٢، تطلب التوسع في التعليم العالي توسعاً في أعداد هيئات التدريس، فقفز عدد المبعوثين علي نفقة الدولة إلي الخارج للحصول علي درجات علمية، حيث زاد من ٢٧٩ مبعوثاً عام ١٩٥٧، إلي ١٧٦٨ مبعوثاً عام ١٩٦٤/٦٣.

ولقد اعتادت وزارة التربية والتعليم علي إيفاد البعثات العلمية والفنية إلي البلاد الأجنبية، التي تتوفر فيها أنواع من الدراسات التي ليس لها نظير في مصر. وقد كان للعدوان الثلاثي علي مصر تأثيره الواضح في تحويل البعثات من بريطانيا وفرنسا إلي البلاد الأخرى. كما دفع الاعتداء بعض الدول الصديقة إلي فتح مؤسساتها التعليمية للمبعوثين المصريين وتقديم المنح الدراسية. وبلغ عدد المبعوثين إلي أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ١٢٩ عضوا فى عام ١٩٥٥، و١٥٠ عضواً فى عام ١٩٥٦ إلي أوربا.

لائحة البعثات:

من منطلق ضرورة تعاون كافة الأجهزة بالوطن لرعاية المبعوث، ومساعدته علي النهوض برسالته، التي هي فى الواقع جزء لا يتجزأ من النهوض بالأمة كلها، صدر قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم (١١٢) لسنة ١٩٥٩، بتنظيم شئون البعثات والإجازات الدراسية والمنح بالجمهورية العربية المتحدة، وقد بدأ العمل بهذا القانون فى السادس والعشرين من مايو ١٩٥٩[٤]. وتضمنت المادة الأولي من هذا القانون أن الغرض من البعثة، هو القيام بدراسات علمية أو فنية أو عملية، والحصول علي مؤهل علمي، وذلك لسد نقص أو حاجة تقتضيها مصلحة عامة، وتضمنت لائحة البعثات أنواعها وشروطها وحقوق وواجبات المبعوث المادية والعلمية.

وتم تشكيل جهاز يضم كافة الأجهزة المعنية بالتخطيط للبعثات، فكــان القــرار بتشــكيل اللجنة العليا للبعثات سنة ١٩٥٩، والتي تختص برسم سياسة البعثــات وتخطيطهــا وتحديــد الغاية منها في ضوء حاجات البلاد، وحيث إنها تشكلت في عهد الوحدة بين مصر وســوريا، فقد تشكلت من وزير التربية والتعليم المركزي رئيساً، وعضوية وزيــري التربيــة والتعلــيم التنفيذيين في كل من الإقليمين، ووكيل وزارة التربية والتعليم المختص بالبعثات في الــوزارة المركزية في كل من الوزارتين التنفيذيتين، ومديرى الجامعــات، ومــدير المركــز القــومي للبحوث، ووكيل وزارة التخطيط المركزية، والسكرتير العام لكل من لجنة الطاقــة الذريــة، واللجنة العليا للبعثات، والمجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية. وتفــرع من اللجنة العليا للبعثات لجنتان تنفيذيتين، إحــداهما للإقلــيم الســوري والأخــرى للإقلــيم المصري، وكانت تعتمد قراراتها من الوزير التنفيذي.، وتختص هذه اللجنة فــي كــل مــن الإقليمين بتقصي احتياجات الإقليم الفعلية من البعثات، من حيث التخصصات وعدد المبعوثين ومشروع الميزانية اللازمة، وعرض ذلك علي اللجنة العليا للبعثات، وبعد انفصام الوحدة بين مصر وسوريا، أصبحت اللجنة العليا للبعثات برئاسة وزير التعليم.

وقد ساعد المناخ الجديد الذي أتاحه الانفتاح الاقتصادي، وما صاحبه من انفتــاح علمــي علي زيادة التبادلات العلمية، مما أوجد علاقات علمية وتكنولوجية مع مختلف دول العالم.

والواقع، أن الأموال التي تنفق علي البعثات، تتضح قيمتها عندما يعود المبعــوث إلــي بلده، بعد الانتهاء من دراسته، ليساهم في رفع الإنتاج وتطوير أساليبه، لــذلك تهــتم الــدول بتوفير المناخ الملائم الذي يساعد المبعوث علي الدراسة والبحث، ويمكنه من أقصى اســتفادة خلال الفترة التي يقضيها بالخارج، ومن هنا كان الإشراف علي المبعــوثين فــي الخــارج، ورعايتهم علمياً واجتماعياً وصحياً، وهذا الإشراف يتم من خلال المكاتب الثقافية التي أنشئت في الخارج لهذا الغرض.

ولقد صدرت اللائحة المالية للبعثات طبقاً لقرار وزيــر التعلــيم رقــم (١٤٨١) فــي ٩ نوفمبر ١٩٩٢، وبدأ العمل بها منذ أول يناير فى عــام ١٩٩٣، وأضــيف إليهــا القــرارات الصادرة عن اللجنة التنفيذية للبعثات، وقرارات مؤتمر المبعوثين فــي أغســطس مــن عــام ١٩٩٦.

ثانياً – التكلفة الاقتصادية والثقافية للتبادلات العلمية:

لاشك أن التعلم في الخارج له جوانبه الإيجابية، وله أيضا جوانبه السلبية، وتجدر الإشارة –فى هذا الصدد– إلى ما جاء في تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، بالمجالس القومية المتخصصة (الدورة التاسعة عام ١٩٨٢/٨١ عن العلاقات الخارجية)، حيث ورد فيه " إن العلاقات العلمية الخارجية كالمنجم، إذا أحسن استثمارها كان لها دورها في دعم موارد الدولة من حيث تنمية القوي البشرية، ودعم الإمكانات العلمية والبحثية، وكذلك دعم القدرات القومية علي التنمية والإنتاج والتعامل السياسي مع دول العالم، وأما عن جوانبه السلبية التي يجب التنبه لها فهي؛ غربة المتعلمين، وعدم تطابق التعليم مع الحاجات المحلية، وهجرة العقول، وتكلفة التكوين للكوادر العلمية بالخارج".

ولما كانت الدول النامية تعد مرسلة لطلبة التعليم للدراسة بالخارج، بما يعادل أضعاف ما تستقبله منهم؛ لذا فإن التقدم العلمي والتقني الذي مصدره الدول المتقدمة عموماً، ربما يؤدي إلي تعميق التبعية بمختلف جوانبها؛ الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية، إذا لم يتم التبادل العلمي بخطوات مدروسة.

إن الحصول علي درجة علمية من دولة متقدمة، بما تتضمنه من دراسة لمواد علمية علي درجة عالية من التقدم، يعد مطلباً عاماً، إلا أن الحاصل علي هذه الدرجة العلمية بعد عودته لبلده، قد لا يستطيع تطبيق ما درسه، أو بمعني آخر عدم استخدام ما درسه بكفاءة، مما ينتج عنه نوع من البطالة، أو إصابة الحاصل علي هذه الشهادة بنوع من الإحباط، مما يدفعه إلي الهجرة خارج بلده. ولاشك أن للبطالة وهجرة العقول تكلفة اقتصادية لا يمكن تجاهلها[٥].

وقد بدأت ظاهرة التخلف عن العودة تأخذ صورة واضحة عام ١٩٦٣، وبعد حرب يونيه عام ١٩٦٧، ظهرت مشكلة التزايد الواضح في عدد المبعوثين الذين لم يعودوا إلى الوطن، ومكثوا فى مقر دراستهم لأسباب ذاتية بعد ما أتموا دراستهم التخصصية، وحصلوا علي الدرجات العلمية التي تم إيفادهم من أجلها، وبخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية.

وفى الدراسة المقدمة للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، عن ملامح سياسة البعثات، فى دورته الحادية والعشرين عام ١٩٩٣/ ١٩٩٤، تبين من دراسة ظاهرة امتناع المبعوثين عن العودة إلىالوطن، أن عددهم قد بلغ ١٥٣٠ مبعوثا، خلال الفترة من ١٩٦٣ حتى يوليو ١٩٨٥. وقد أثبتت الدراسة الآتى:

- أن نسبة الممتنعين عن العودة تزيد كلما قلت أو انعدمت حصة الدولة فـــي تمويـــل الإيفاد. فقد بلغت نسبة الممتنعين عن العودة من الموفـــدين علـــى مـــنح شخصـــية ٣٢,٩%، ومن الموفدين على تمويل خارجى ٢١,٤%، ومن الموفدين علـــى مـــنح مقدمة للدولة ٢١,١%.
- أن تخصص العلوم الهندسية احتل مركز القمة بين التخصصات التى يمتنع موفدوها عن العودة، حيث بلغت نسبتهم ٥١%، يليها العلوم الأساسية بنســـبة ١٤,٨%، ثـــم العلوم الطبية والصيدلة بنسبة ١٢,٥%، ثم يليها باقى التخصصات.
- أن الولايات المتحدة الأمريكية تأتى على قمة مقار الدراسة التى يمتنـــع الموفـــدون إليها عن العودة منها؛ حيث بلغت نسبة الممتنعين عن العودة منهـــا ٣٧,٨%، تليهـــا كندا حيث بلغت نسبتهم ٢٨,٢%، تليها المملكة المتحدة بنسبة ٢١,٢%، ثـــم فرنســـا بنسبة ٦,٨%، ثم ألمانيا بنسبة ٦% (٦).

العائد الاقتصادي للتبادل العلمي للدول المستقبلة للطلاب:

تهتم الدول المتقدمة بالتبادل العلمي والتعليمي اهتماماً كبيراً، لما له من أثر كبيـــر علـــي ازدهار اقتصاداتها بشكل غير مباشر، بل إن كثيرا مـــن الـــدول تفـــرد إدارة خاصـــة تهـــتم بالعلاقات الثقافية الخارجية، وتأتي هذه المنفعة الاقتصادية من خلال المصروفات الدراســـية التي يدفعها هؤلاء الطلاب، وإنفاقهم علي المعيشة خلال فترة دراستهم، فضلاً عن ذلك فإنـــه نتيجة لخبرة الموفدين بالأجهزة والأدوات الإنتاجية في الدول التي درسوا بها، ينقلون خبرتهم العلمية التي اكتسبوها لدولهم، مع الاستعانة بالتقنية الموجودة في الدول التـــي درســـوا بهـــا، وبذلك يكونون عاملاً مهماً في نقل التكنولوجيا من الدول التي درسوا بها إلي دولهم.

ولا شك أن ظاهرة الامتناع عن العـــودة للـــوطن، تـــرتبط بظـــاهرة هجـــرة العقـــول المتخصصة فى التكنولوجيا المتطورة،ويمكن رصد بدايات ظاهرة هجرة العقول، من الشرق إلى الغرب ومن الجنوب إلى الشمال، منذ بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، وتزامن ذلـــك مع بروز فكرة برامج البحث العلمى المهدّفة اقتصادياً، وبروز فكرةاســـتناد الاقتصـــاد إلـــى قاعدة من البحث والتطوير العلمى والتكنولوجى. ففىثلاثينيات القرن العشرين بـــدأ عصـــر العلم المخطط، وأدركت الولايات المتحدة الحقيقة القائلة بأن الاقتصاد القومى، لابد أن يســـتند إلى مجموعة كبيرة من البرامج العلمية المخططة والمهدّفة فى مستويات عـــدة. ولا يســـتثنى

منها برامج التطوير داخل الشركات الكبرى، بزعم أن هذه الشركات هى المستفيد الأخير، ولحقتها دول أوربية مثل ألمانيا الإتحادية، ولا شك أن هذه الظاهرة القديمة/الحديثة سوف تستمر كلما زاد تسارع التقدم العلمى والارتقاء التكنولوجى فى الغرب، وفى الشمال، وبخاصة بعد بروز ظاهرة العولمة وتقدم وسائل الاتصال(٧).

وللتدليل علي أن التعليم أصبح صناعة تصديرية، فإن الباحثة قد حضرت مؤتمراً عقدته الجمعية القومية للمشرفين علي الطلاب الأجانب (NAFSA) عام ١٩٩٥ في نيواورليانز في ولاية لوزيانا في الولايات المتحدة الأمريكية، وضم هذا المؤتمر ما يزيد عن ٢٠٠٠ مشارك من مختلف دول العالم يمثلون جامعات بلادهم، وكان اهتمام المؤتمر منصباً علي موضوع الطلبة الأجانب، وقد اتضح مدى اهتمام المشاركين بهذا الموضوع، وكذلك مدى التركيز على وسائل جذب الطلاب الأجانب للالتحاق بالجامعات في هذه الدول، لما يمثلونه من مورد مالي مهم للجامعات.

وفي بعض الدول –مثل استراليا– يشيرون إلى التعليم على أنه أكبر صناعة تصديرية. فالمجال الثقافي صار يواكب التطور الاقتصادي، الذي أدي بالدول الصناعية إلي تصدير ما تنتجه من تقنية ومنتجات(٨).

ثالثاً – الأجهزة المعنية بصياغة وتنفيذ سياسة الابتعاث للخارج:

تمثل العلاقات الثقافية بين مصر والدول الأخري في مجال التعليم الجامعي حجر الزاوية في نشاط وزارة التعليم العالى، حيث تقوم أجهزتها المختصة بتدعيم وتنمية العلاقات الثقافية في عدة مجالات منها الابتعاث إلى الخارج، والذى يختص بشئونه فى وزارة التعليم العالى الجهات التالة:

١. اللجنة العليا للبعثات، واللجنة التنفيذية للبعثات.
٢. الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافى.
٣. الإدارة العامة للعلاقات الثقافية.

١. اللجنة العليا للبعثات، واللجنة التنفيذية للبعثات:

- يتضمن قانون البعثات تشكيل لجنتين برئاسة وزير التعليم العالى، وهما اللجنة العليا للبعثات التى تقوم برسم سياسات البعثات واعتماد خطتها، واللجنة التنفيذية للبعثات التىتتولى تنفيذ الاحتياجات الفعلية لجهات الإيفاد المختلفة، والنظر فى كل

الإجراءات التى تتم حيال كل مبعوث.

- تتشكل اللجنة العليا للبعثات من وزير التعليم العالي ورؤساء الجامعـات، وتخـتص برسم سياسة البعثات وتخطيطها.(وتنحصر البعثات الخارجية في إطار الخطة العامة للبعثات علي التخصصات النادرة والمستحدثة)، وتتفرع منها اللجنة التنفيذية للبعثات برئاسة وزير التعليم العالي وعضوية وكيل وزارة التعلـيم العـالي ووكيـل وزارة الثقافة، ويتولي أمانتها مدير عام البعثات. ولا يجـوز لأيـة وزارة أو مصـلحة أو جامعة إيفاد بعثاتها، أو الترخيص بإجازة دراسية لأحد موظفيها، إلا بعد أخـذ رأي اللجنة التنفيذية للبعثات، ووفقاً للقواعد المقررة(٩). وتقوم لجان القطاعات بـالمجلس الأعلي للجامعات بتحديد التخصصات التي يتم الابتعاث عليها.
- تعلن الإدارة العامة للبعثات، عن البعثات التي تقرر اللجنة العليا للبعثـات إيفادهـا، بالطريقة التي تقررها اللجنة، وفي الموعد الذي تعينه، مع بيان شروط التقـدم لهـا. وتقتصر البعثات العلمية العملية علي الحاصلين علي درجة جيد جداً علـي الأقـل، وعلي درجة ممتاز في المادة المراد التخصص فيها، وتقـوم لجـان مـن الجامعـة باختيار المبعوثين من الأشخاص، وكذلك اختيار البلاد التي يسافرون إليها في كـل تخصص.
- لايجوز لأي جامعة أو وزارة أو هيئة، قبول منح أجنبية مقدمة من دولة، أو جامعة، أو مؤسسة، إلا بعد موافقة رئيس اللجنة العليا للبعثات، ويـتم الاختيـارللمنح بعـد الإعلان عنها، وتتم المفاضلة بين المتقدمين لها، طبقاً لما يتبع في الاختيار للبعثـات، ويحصل المستفيدون من المنح علي إجازات دراسية لتحقيق الغرض من الدراسـة، ويراعي الشروط الآتية للحصول علي إجازة دراسية:

أ. قضاء العضو سنتين في الخدمة، وألا يزيد عمره عن ٤٠ سنة ميلادية وقـت الإيفاد.

ب. يكون تقديره عند التخرج بدرجة جيد علي الأقل، وأن تكون كفايته في عملـه في العامين الأخيرين بدرجة جيد علي الأقل.

جـ.تكون الجهة التي يتبعها العضو في حاجة ماسة إلي نوع الدراسة التي سـيقوم بها.

- تقرر اللجنة العليا للبعثات، بناء علي اقتراح اللجنة التنفيذية، القواعد المالية التي يعامل بمقتضاها أعضاء البعثات بجميع أنواعها.
- علي عضو البعثة أن يتم بعثته في الفترة المقررة، وأن يكون محمود السيرة، محافظاً علي سمعة بلاده، وأن يحترم تقاليد الدولة الموفد إليها.
- للجنة التنفيذية للبعثات أن تقرر بصفة استثنائية مدة البعثة، بعد التأكد من أن عضو البعثة قام بدراسته علي نحو مرض.
- لايجوز تغيير نوع البعثة أو الإجازة الدراسية، إلا بموافقة اللجنة التنفيذية للبعثات والجهة الموفدة.
- للجنة التنفيذية للبعثات، بعد أخذ رأي الجهة الموفدة، أن تقرر إنهاء بعثة العضو، الذي يتضح من التقارير الواردة عنه، أن حالته تنبئ بعدم إمكانية تحقيقه للغرض المقصود من البعثة أو الإجازة الدراسية، وللجنة أن تقرر إنهاء البعثة أو الإجازة الدراسية، لأي عضو يخالف شروط قانون البعثات، ولها مطالبته برد ما أنفق عليه إذا استدعي الأمر ذلك.
- يلتزم عضو البعثة أو الإجازة الدراسية بخدمة الجهة التي أوفدته، لمدة سنتين عن كل سنة قضاها في البعثة أو الإجازة الدراسية.
- يقدم عضو البعثة أو الإجازة الدراسية، أو المتمتع بمنحة أجنبية، كفيلاً تقبله إدارة البعثات، يتعهد كتابةً بمسئوليته التضامنية عن رد المرتبات والمبالغ التي أنفقت علي العضو في حالة امتناعه عن العودة للوطن بعد انتهاء بعثته، أو مطالبته بالنفقات.
- تتولي إدارة البعثات تيسير السفر للراغبين في الدراسة بالخارج علي نفقتهم الخاصة، والإشراف عليهم، طبقاً للشروط التي تضعها إدارة البعثات، ويفرض عليهم رسم مقابل إشراف إدارة البعثات علي دراستهم بالخارج، ويرفع الإشراف عن كل طالب يرسب فى سنتين متتالتين.

٢. الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافي:

تقوم الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافى بدور مهم في تنفيذ سياسة الدولة، فيما يتعلق بتوفير الكوادر العلمية اللازمة لخطط التنمية الشاملة، وذلك من خلال تخصيص البعثات الداخلية، وبعثات الإشراف المشترك للجامعات المصرية ومراكز البحوث. فضلاً

عن المهمات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات فـي إجـراء بعـض البحـوث فـي الجامعات الأجنبية، والتعرف علي أحدث ما وصل إليه العلم في الـبلاد المبعـوثين إليهـا. وتقوم هذه الإدارة بإعداد خطط الإيفاد وفقاً لخطط التنمية، وبالإشراف العلمي والمالي علـي الدارسين ورعايتهم، ومتابعة التمثيل الثقافي المصري في الخارج.

ويتبع الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافي ثلاث إدارات عامة هي[١٠]:

أ. الإدارة العامة للإشراف المالي ورعاية المبعوثين، وتضطلع بالآتى:

- رعاية المبعوثين من خلال المكاتب الثقافية بالخارج، أو المراكـز الثقافيـة إن وجدت في البلد مقر الدراسة.
- اتخاذ الإجراءات الخاصة بصرف جميع المستحقات الماليـة للمبعـوثين طبقـاً للائحة المالية، كما تقوم برعاية المبعوثين وأسرهم بالداخل والخارج.
- مطالبة الأعضاء الممتنعين عن العودة -والمخالفين لمواد قانون البعثـات رقـم (١١٢) لسنة ١٩٥٩- وضامنيهم بجميع المبالغ التي صرفت عليهم بالخارج.

ب. الإدارة العامة للإيفاد والإشراف العلمي، التى تقوم -من خـلال الإدارات الفرعيـة التابعة لها- بالآتى:

- اتخاذ الإجراءات اللازمة للمرشحين علي منح شخصية أو تمويـل خـارجي، وكذلك الإشراف علي الطلاب المصريين الذين يدرسون فـي الخـارج علـي نفقتهم الخاصة في كافة مراحل التعليم، وتقديم ما ييسـر لهـم دراسـتهم مـن خدمات وتسهيلات.
- تختص إدارة الخطة -إحدى الإدارات الفرعية للإدارة العامة للإيفاد- بالإعـداد لخطة الإيفاد، ومخاطبة الجامعات ومراكز البحوث، لمعرفـة متطلباتهـا مـن البعثات الخارجية والداخلية، والإعلان عن البعثات الخارجيـة فـي الصـحف اليومية، وقبول أوراق المتقـدمين لهـا، وعرضـها علـي اللجـان العلميـة المتخصصة، والتي تفاضل بين المتقدمين للبعثة وتختار أفضلهم.
- وتختص إدارة الإيفاد علي نفقة الدولة بالحجز بالجامعات الأجنبيـة لأعضـاء البعثات، واتخاذ اللازم نحو إجراءات سفر المبعوثين.
- وتختص إدارة الإيفاد علي منح بالعرض علي اللجنة التنفيذية للبعثات، لاعتمـاد

الإجازات الدراسية التي تمنحها الجامعات والوزارات للعاملين بها، وعرض ما يتعلق بالحاصلين علي منح أجنبية مقدمة للدولة، أو منح شخصية وتسفيرهم.

- وتقوم إدارة الإشراف العلمي الخارجي، بمتابعة أعضاء البعثـــات والإجـــازات الدراسية، وإرسال التقارير الدراسية الخاصة بهم، والتي ترد مـــن الجامعـــات الأجنبية إلي الجهات الموفدة لهم، واتخاذ إجراءات إنهاء البعثة لمن يتعثر فـــي دراسته.
- وتقوم إدارة طلبة الإشراف، بالمتابعة الدراسية للطلبة الـــذين يدرســـون علـــي نفقتهم الخاصة تحت إشراف البعثات بالخارج، ورفع الإشراف العلمـــي عـــن الذين يتعثرون في دراستهم.
- أما إدارة المعادلات؛ فتقوم بمعادلة الشهادات التي يحصـــل عليهـــا الدارســـون بالخارج، بنظائرها من الشهادات المصرية، بعد العرض علي لجان المعـــادلات المتخصصة.

جـــ.الإدارة العامة للتمثيل الثقافي: وهى تقوم بالتعريف بالثقافة المصرية، عـــن طريـــق الأنشطة المختلفة التي تتم من خلال المكاتب والمراكـــز الثقافيـــة المصـــرية فـــي الخارج. وتعتبر الإدارة حلقة الوصل بين المراكـــز الثقافيـــة المصـــرية بالخـــارج ومختلف الجهات في مصر، وتتابع هذه الإدارة الأنشطة الثقافية والإعلاميـــة التـــي تقدمها المراكز الأجنبية فى مصر. ويبلغ عدد المراكز والمكاتـــب الثقافيـــة ثلاثـــين مكتباً ومركزاً، موزعة في عواصم دول العالم المختلفة كالتالي:

١٣ دولة أوربية (في: مدريد -أثينا - براغ - موسكو - وارسو -صوفيا - فينـــا - برلين - باريس - روما - لندن - بودابســـت)، ٨ دول عربيـــة (فـــي: الربـــاط - صنعاء - طرابلس - أبو ظبي - الكويت - مسقط - الرياض - الدوحة)، و٥ دول أسيوية (فى: طشقند - ا لمآاتا - باكو- دلهي - طوكيو)، ودولتان أفريقيتان (فيكانو - نواكشوط)، ودولتان في أمريكا الشمالية(فى: واشنطن - ومونتريال).

٣. الإدارة العامة للعلاقات الثقافية:

ترتبط مصر باتفاقيات ثقافية مع كثير من الدول علـــي مســـتوي العـــالم، وتحـــدد هـــذه الاتفاقيات الإطار العام في كافة مجالات الثقافة والتعلـــيم، وتقـــوم الإدارة العامـــة للعلاقـــات

الثقافية التابعة للقطاع الثقافي بوزارة التعليم العالي، بالإعداد للاتفاقيات الثقافية والبرامج التنفيذية بين مصر ومختلف دول العالم، ودراسة الاتفاقيات الثنائية التي تعقد بين الجامعات المصرية والهيئات الأجنبية، والعمل علي تقنينها.وينبثق عن هذه الاتفاقيات العديد من البرامج التنفيذية، والتي تمتد فترة تتراوح بين عامين أو ثلاثة، تحدد بها وسائل وطرق وأساليب التعاون وآلياته، كما تحدد عدد المنح المتبادلة بين الطرفين، وما يتعلق بذلك من شروط وأوضاع مالية وغير ذلك من أوجه التعاون، واستقدام الأساتذة المشرفين الأجانب، وتسفير الأساتذة المصريين لمتابعة الدارسين على القنوات العلمية(١١).

وبالإضافة إلي ما تقدم، فإن وزارة التعليم العالي ترتبط باتفاقيات مباشرة للتعاون مع وزارات التعليم في عدد من الدول، إلى حين توقيع البرامج التنفيذية للاتفاقيات علي مستوي الدولتين، هذا فضلاً عن الاتفاقيات الثنائية، وبروتوكولات التعاون المشترك بين الجامعات والمعاهد العاليا المصرية ونظائرها في الدول المختلفة.وفى هذا السياق تجدر الإشارة إلى أنه قد تم توقيع ٧٠٩ من الاتفاقيات الثنائية بين الجامعات المصرية والجامعات والمعاهد فى مختلف دول العالم، فى الفترة من ١٩٩٧ حتى ٢٠٠٤، موزعة طبقا لمناطق العالم كالتالى: ٢٥٢ اتفاقية مع دول أوربية، و١٩٢ مع دول عربية، و١٥٨مع دول آسيوية، و٩٣ مع دول أمريكا الشمالية، و١٩ مع دول أفريقية، و٥ مع دول أمريكا الجنوبية(١٢).

رابعاً – الهيئات الأجنبية في مصر المُعنية بتقديم منح للدارسين المصريين:

توجد بعض الهيئات والمشروعات الأجنبية في مصر، معنية بتقديم منح للمبعوثين مثل؛ لجنة التبادل الثقافى والتعليمى بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية (فولبرايت)، والهيئة الألمانية للتبادل العلمي(١٣).

- **لجنة التبادل الثقافي والتعليمي بين مصروالولايات المتحدة الأمريكية (فولبرايت):**
  تعمل هذه اللجنة في مصر من خلال القرار الجمهوري رقم (٩٠) لسنة ١٩٨٧، بهدف تسهيل إدارة برنامج للتبادل التعليمي والثقافي بين البلدين وتمويله، من أجل تحقيق مزيد من التفاهم المتبادل بين شعبي البلدين، ويشمل نشاط الهيئة عدة برامج لتبادل الأساتذة والباحثين، كما تقدم عددا من المنح لمدرسي اللغة الإنجليزية للتدريس بالجامعات المصرية.

- **الهيئة الألمانية للتبادل العلمي (DAAD):**

تعمل هذه الهيئة في مصر بناءً على القرار الجمهوري رقم (٥٨) لسنة ١٩٨٤، حيث تم تقديم عدد من المنح للمصرين للدراسة بألمانيا للحصول على درجة الدكتوراه، بمتوسط خمس منح سنوياً، بالإضافة إلي عشرين منحة دراسية لأعضاء بعثات الإشراف المشترك.

خامساً – نظـام الإيفـاد:

يمكن تقسيم نظام الإيفاد إلى الخارج بغرض الدراسة إلى خمسة أنواع أساسية، على النحو التالي[١٤]:

١. البعثات الخارجية.
٢. البعثات الداخلية.
٣. **بعثات الإشراف المشترك.**
٤. **الإجازات الدراسية.**
٥. **بعثات المهمات العلمية.**

١. البعثات الخارجية:

وتنقسم إلي ثلاثة أقسام:

- **بعثات علمية، الغرض منها الحصول على درجة الدكتوراه من الخارج، وتستغرق أربع سنوات.**
- **بعثات علمية عملية، الغرض منها الحصول علي درجة الدكتوراه من الخارج، وتشتمل كذلك علي التدريب العملي، وتكون في مجالات "الهندسة – الزراعة – الطب ..".**
- **بعثات عملية، ويكون الغرض منها اكتساب خبرات في مجالات محددة، مثل الطب الإكلينيكي، ويقضي فيها الحاصلون علي الدكتوراه من الوطن مدة عام، ويمد لعام آخر، بشرط ألا يزيد عمر المبعوث عن أربعين عاما.**

٢. البعثات الداخلية:

وفيها يتم اختيار المبعوث (لابد أن يكون حاصلاً علي درجة الماجستير) والتخصص ودولة الإيفاد بمعرفة الجامعة صاحبة البعثة، ويمضي الدارس مدة عام، ويمد إلي عامين، وذلك

بغرض جمع المادة العلمية لدرجة الدكتوراه المسجل لها بالوطن، والتي يناقشها بعد عودته.

٣. نظام الإشراف المشترك:

ولقد بدأ تطبيق نظام الإشراف المشترك عام ١٩٨٢، كأسلوب جديد يتم من خلاله إيفاد المدرسين المساعدين من الجامعات ومراكز البحوث إلي الخارج، لجمع المادة العلمية المرتبطة بموضوع رسالة الدكتوراه المسجل لها بالوطن. وتجمع المادة العلمية للتخصصات النظرية بالاطلاع علي المراجع غير المتوافرة بالداخل، وكذلك أداء الجزء العملي من الرسالة بالخارج باستخدام التقدم العلمي والتقني بالجامعات والمراكز البحثية بالعديد من دول العالم، وذلك لمدة عام تحت الإشراف المشترك لأستاذين؛ أحدهما مصرى والآخر أجنبى، ويتم فتح القناة العلمية علي مراحل كالآتي:

- تقوم الكلية المستفيدة من بعثة الإشراف المشترك، بالاتصال بنظائرها بإحدى الدول المتقدمة علمياً وتقنياً في موضوع البعثة، للموافقة علي الإشراف علي دراسة العضو مع الأستاذ المصري واختيار أحد الأساتذة الأجانب، للإشراف علي الدارس مشاركة مع الأستاذ المشرف المصري.
- يتم فتح قناة الإشراف للأستاذين المصري والأجنبي.
- تعتمد خطة الدراسة وتحديد الأستاذين المصري والأجنبي من مجلس الكلية ومجلس الجامعة، ثم اللجنة التنفيذية للبعثات، وبذلك تنشأ قناة علمية.

٤. الإجازات الدراسية:

وفيها يوفد المبعوث إلي الخارج للحصول علي درجة الدكتوراه. وقد يكون ذلك علي نفقته الخاصة، أو بتمويل خارجي يدبره بمعرفته، أو علي منحة شخصية مقدمة له شخصيا، أو منحة مقدمة لجهته الموفدة، أو منحة مقدمة للدولة ورشح الدارس عليها.

٥. بعثات المهمات العلمية:

وهى مهمات علمية لإجراء أبحاث ما بعد الدكتوراه، ويتم اختيار المرشحين، وهم المدرسون والأساتذة المساعدون والأساتذة، ومدتها ستة أشهر، ويمكن تقسيم هذه المهمة العلمية بين اثنين من الباحثين، وذلك بغرض إجراء أبحاث في بلاد متقدمة في هذا الفرع من العلم.

مشروع منح السلام[١٥]:

تم إفراد جزء خاص لأعضاء منح السلام، لاختلاف وضعهم عن باقي المبعوثين، حيث إن برنامج منح السلام كان بتمويل أمريكي• وتعين علي المرشحين لهذه المنح الدراسة أو التدريب في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتم هذا المشروع بموجب اتفاقية معقودة بين الجانب المصري، وهيئة أمريكا والشرق الأوسط للخدمات التعليمية والتدريبية AMIDEAST فى ١٥ مايو ١٩٨٠، كنتيجة لتوقيع معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل عام ١٩٧٩، وتم تمويل البرنامج بواسطة وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية USAID، وبدأ تنفيذ المشروع عام ١٩٨٠. وبمقتضى هذه الاتفاقية، تقوم هيئة المعونة الفنية الأمريكية بتقديم دعم مادي للإنفاق علي مبعوثين مصريين ليوفدوا إلي الولايات المتحدة الأمريكية. واستفاد من هذا المشروع العاملون في القطاع العام، والقطاع الخاص، والجامعات، من خلال الدراسة والحصول علي درجة علمية، أو التدريب، أو الإشراف المشترك أو المهمات العلمية• ويتم متابعة عضو المنحة والإشراف العلمي عليه منذ سفره حتى عودته.

وكانت مهمة الإشراف علي أعضاء منح السلام موكلة لهيئة أمريكا والشرق الأوسط للخدمات التعليمية والتدريبيةAMIDEAST، التى أشرفت علي البرنامج رقم (١١٠) من منح السلام منذ إنشائها فى سبتمبر عام ١٩٨٠ حتى أغسطس عام ١٩٨٨، وبعد ذلك قام المكتب الثقافي المصري بواشنطن بالاشراف علي أعضاء منح السلام (منذ البرنامج رقم ١٢٥ حتى نهاية المشروع في سبتمبر عام ١٩٩٥). وقد بلغ عدد أعضاء منح السلام الذين تم إلحاقهم بالجامعات الأمريكية للحصول على درجة علمية، أو فى مهمة علمية، أو للتدريب ١٢٢٠ عضواً، وبلغ عدد الممتنعين عن العودة منهم ٣٠ عضوا.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم إلغاء ترشيح عدد كبير من أعضاء منح السلام، بعد قبولهم فى الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد كان معظمهم من قطاع الجامعات ومن الإناث، وذلك يرجع إما لعدم استطاعتهم الحضور فى الوقت المحدد لارتباطاتهم بامتحانات، أو بتدريس مواد دراسية، أو لحصولهم على منح من جهات أخرى أو إعارات• ويعد ذلك إهدارا للوقت والجهد والمال، الذى تم إنفاقه فى النواحى الإدارية وتكاليف التقديم للجامعات، فضلاً عن الحرج مع الجامعات الأمريكية.

سادساً – خطط الإيفاد:

مما لاشك فيه أن تكوين الكوادر الجامعية، يعتبر من أهم الإنجازات التي تؤدي إلي الارتقاء بمستوي التعليم، وقد تحقق ذلك من خلال خطط متعاقبة للإيفاد.

فعلى سبيل المثال (وطبقا للبيانات المتوفرة)، وضعت الدولة فيعام ١٩٧٢ خطة رباعية لتأهيل مساعدى هيئة التدريس بالجامعات الإقليمية، وبلغ عدد البعثات المقررة لكل الجامعات ٢٥٨٠ بعثة؛ أى ٢١٥ بعثة بالتساوى لكل جامعة، وبلغت النسبةالمئوية لإجمالى التنفيذ للجامعات ٦٣,٥%، أى أن نسبة مقدرة الجامعات على التنفيذ بلغت ٣٦,٥%. وعلى الرغم من أن النتيجة أكدت أن سياسة تخصيص البعثات للجامعات بالتساوى لا تكفل تحقيق برامج الخطة، الأمر الذى كان يتطلب إعادة النظر فى هذا الأسلوب، إلا أنه ظل معمولاً به(١٦).

ولقد تم إيفاد ٦٨٧٥ مبعوثاً خلال عشرين عاما، فى الفترة من ١٩٨٢ حتى ٢٠٠٢، فى الخطط الخمسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة للبعثات؛ منهم ٣٠٢٥ مبعوثاً فى بعثات خارجية، و١٥٠٠ مبعوث فى بعثات داخلية، و١٥٠٠ مبعوث فى نظام الإشراف المشترك(١٧).

جدول رقم (١)

مقارنة بين أعداد المبعوثين الذين أوفدوا خلال الخطط الخمسية الأولى والثانية والثالثة وأعداد المبعوثين الذين أوفدوا خلال الخطتين الخمسيتين الرابعة والخامسة

نوع البعثة	عدد المبعوثين	
	الخطة الأولي والثانية والثالثة	الخطة الرابعة والخامسة
بعثة خارجية	١٣٠٠ مبعوث	١٧٢٥ مبعوثا
بعثة داخلية	٦٥٠ مبعوث	٨٥٠ مبعوثا
مهمات علمية	٦٥٠ مبعوثا	٨٥٠ مبعوثا
الإشراف المشترك	-	٨٥٠ مبعوثا

وتجدر الإشارة إلى أنه تم إعداد الخطة الخمسية الثالثة (٩٢/٩٣ – ٩٦/٩٧)، في ضوء عوامل متعددة، لعل أهمها هو ظهور العديد من التخصصات العلمية الحديثة والدقيقة، الأمر الذي تطلب العودة إلي التوسع في البعثات الخارجية الكاملة، باعتبارها أكثر فاعلية في تكوين الكوادر العلمية التي تحتاجها الجامعات والجهات العلمية الأخرى بالوطن. وهو الأمر الذي

دعا اللجنة العليا للبعثات إلى إصدار قرار بالتوجه نحو العودة إلي نظام البعثات الخارجيــة، بحيث لا تقل مستقبلاً عن ٥٠% من جملة الخطة، وأن يكون الإيفاد لهذه البعثــات مقتصـــراً علي التخصصات الجديدة والنادرة[١٨].

وقد استهدفت هذه الخطة إيفاد ٤٧٥٠ بعثة بأنواعها المختلفة، وأضيف إلي الخطة الثالثة في عامها الثاني عملية تدريب معلمي التربية والتعليم بالخارج، والتــي بــدأت بإيفــاد ٣٥٠ معلماً في عام ٩٣/١٩٩٤، و٦٤١ معلماً في عــام ٩٤/١٩٩٥. وكانــت وزارة التعلــيم قــد وضعت لأول مرة خطة لإيفاد المعلمين إلي الخارج، للتدريب علي الجديد في التربية وطرق التدريس الحديثة، وكيفية استخدام التكنولوجيا المتطورة كأدوات تعليمية، علي أن تكون مــدة التدريب أربعة أشهر لكل بعثة تدريبية، وتقوم وزارة التربية والتعليم بإيفاد البعثات الخارجيــة من المعلمين، كاستراتيجيــة تعتمد عليها الوزارة في التنمية المهنية للمعلمين، وتحرص مــن خلالها علي تهيئة الفرص لهم للاطلاع علي تجارب الدول المتقدمة تعليمياً، للإفادة منها فــي عمليــات التطوير والتحسين المدرسي المستمرة. وبلغ إجمالي المعلمين المبعــوثين للخــارج ١٠٠٨٤ معلما، فى الفترة من عام ١٩٩٣ حتى ٢٠٠٣/٩/٣٠، موزعين طبقاً للتخصصــات كما فى الجدول التالى رقم (٢)[١٩].

جدول رقم (٢)

بيان بالمعلمين المبعوثين للخارج فى الفترة من عام ١٩٩٣ إلى عام ٢٠٠٣

المواد	العدد	المواد	العدد
علوم	٣٥٠٥	رياض أطفال	١٩٥
رياضيات	٢٤١٣	تربية خاصة	٨٠
لغة انجليزية	٢٥٢٠	موجه	٦٣٢
لغة فرنسية	٦٦٧	مدير مدرسة	٧٢
الجملـــــــــــة = ١٠٠٨٤			

والجدول التالي رقــم (٣) يوضــح مقارنــه بــين أعــداد المعلمــين المبعــوثين عــام ١٩٩٣/١٩٩٤، وأعدادهم في عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣[٢٠].

جدول رقم (٣)

مقارنة بين أعداد المعلمين المبعوثين للخارج عام ١٩٩٤/١٩٩٣ وأعدادهم عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢

المواد	١٩٩٤/١٩٩٣	من يناير إلى أبريل ٢٠٠٣
علوم	١٢٦	٣٦٢
رياضيات	٩٤	١٨١
لغة انجليزية	١١٩	٢٠٩
لغة فرنسية	-	٧٩
رياض أطفال	-	٤٥
تربية خاصة	-	٣٠
موجه	-	١٠٦
مدير مدرسة	-	١٤
الجملـــة	**٣٣٩**	**١٠٥٦**

من الجدول (٣) يتضح أن:

- هناك زيادة ملحوظة في أعداد المعلمين المبعوثين في جميع المواد.
- أضيفت فئات جديدة للبعثات لم تكن ممثلة من قبل، مثل: اللغة الفرنسية، رياض الأطفال، التربية الخاصة، الموجه، مدير المدرسة.
- زيدت الدول التى يتم ايفاد المعلمين إليها، من دولة واحدة فى بداية خطة إيفادهم وهى المملكة المتحدة، إلى أربع دول هى: الولايات المتحدة الأمريكية، وأيرلندا، وفرنسا، بجانب المملكة المتحدة.
- كما تم إنشاء نظام مؤسسي للمتابعة بعد العودة، بالإضافة إلى عقد دورات تنشيطية.

وتجدر الإشارة إلى أن تدريب المعلمين بالخارج، يعتبر إحياءً لما كان يتم قبل عام ١٩٥٠، حيث اهتمت الدولة فى ذلك الوقت بالبعثات الصيفية لمدرسى اللغات الأجنبية إلى بريطانيا وفرنسا.

ويوضح جدول رقم (٤) عدد الأعضاء الموجودين بالخارج لجميع أنواع الإيفاد، ولجميع الدول فى ٢٠٠٤/٢/٢٩[٢١].

ومن الجدول (٤) يتضح التالي:

أولا: بالنسبة للدول الموفد إليها المبعوثون:

1. بلغ عدد المبعوثين علي جميع أنواع الإيفاد ٢٧٨٤ مبعوثاً، تم إيفادهم إلي ٤٧ دولة في أوربا والأمريكتين وآسيا واستراليا.
2. بلغ عدد المبعوثين للدول الأوروبية ١٣٦٤ مبعوثاً، تـم إيفـادهم إلـي ٢١ دولـة أوربية، موزعين كالتالي: ٤٥٠ في ألمانيا – ٣٤٥ في بريطانيا – ١٧٦ في فرنسا – ٥٥ في النمسا – ٥٤ في روسيا – ٣٢ في هولندا – ١٨ في السويد – ٥٢ في إيطاليا – ١٥ في بلجيكا – ٢٣ في بولندا – ٤٨ في أسبانيا – ٢٣ في سويسرا – ٢٢ في اليونان– ١٤ في التشيك –١٠ في المجر – ٨ في الدانمرك – ٧ في فنلندا –٥ في النرويج –٤ في السلوفاك –٢ في بلغاريا – ١ في أوكرانيا.
ويمثل عدد الموفدين إلي أوربا نسبة ٤٩% من إجمـالي عـدد المبعوثيـن، وتعتـبر ألمانيا وبريطانيا وفرنسا في مقدمة الدول التي يتم إيفاد مبعوثين إليها.
3. بلغ عدد المبعوثين إلي الولايـات المتحـدة الأمريكيـة ٨٨٦ مبعوثـاً، أي بنسـبة ٨و٣١%من إجمالي عدد المبعوثين. وربما يرجع احتلال الولايات المتحدة المرتبـة الأولي بين الدول التي يتم إيفاد المبعوثين إليها، إلي أنها قوة عالميـة كبـري، وإلا أنها أكثر الدول تقدماً في النواحي العلميـة والتكنولوجيـة، بالإضـافة إلـي عـدد الجامعات الكبير بها وتنوع تخصصاتها. فضلاً عن العلاقـات السياسـية القويـة والعلاقات العلمية التي تربط بين البلدين منذ عام ١٩٤٩.
4. بلغ عدد المبعوثين لكندا ٢٣٢ مبعوثا، وقد احتلت المرتبـة الرابعـة فـي عـدد المبعوثين المصريين إليها، ويمثل المبعوثون إليها نسبة ٨،٣ % من إجمـالي عـدد المبعوثين. وبذلك يكون عدد المبعوثين لأمريكـا الشـمالية ١١١٩ مبعوثـاً (٨٨٦ للولايات المتحدة، و٢٣٢ لكندا، ومبعوثا واحدا للمكسيك) أي بنسبة ١و٤٠% مـن إجمالي عدد المبعوثين.
5. بلغ عدد المبعوثين لعشر دول آسيوية ٢٨٢ مبعوثاً، موزعين كالتالي: ٢٢١ لليابـان – ٢٢ لقازاقستان – ١٠ للصين –٩ للهند – ٧ لتركيا –٦ لكوريا – ٤ لماليزيـا –٢ لإندونيسيا –١ لإيران - ١ لباكستان)، ويمثل عدد المبعوثين للدول الآسيوية نسـبة ١٠،١% من إجمالي المبعوثين، واحتلت اليابان المرتبة الأولى، حيث بلغت نسـبة

الموفدين إليها نسبة ٧٨,٥% من إجمالي المبعوثين للدول الآسيوية.

٦. بلغ عدد المبعوثين لاستراليا ١٨ مبعوثاً أي بنسبة ٠,٧٠ % من إجمالي المبعوثين.

٧. احتلت قارة أمريكا الجنوبية المرتبة الأخيرة من حيث عدد المبعوثين حيث تم إيفاد مبعوث واحد للبرازيل.

جدول رقم (٤)

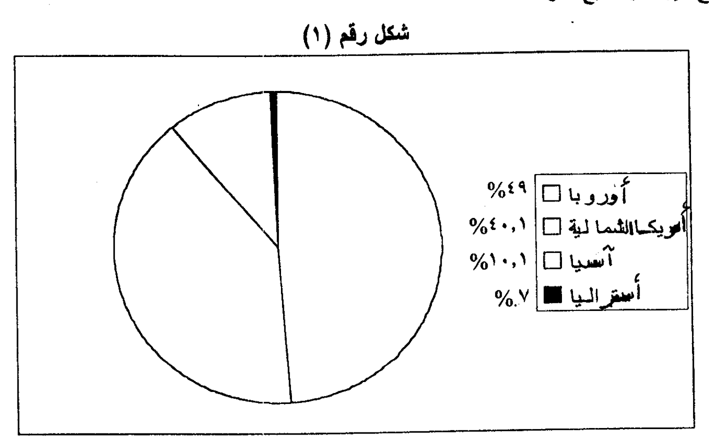
عدد الأعضاء الموجودين بالخارج وفقا لأنواع الإيفاد وللدول الموفدين إليها

نوع الإيفاد / الدولة	بعثة خارجية	مهمة علمية	إشراف مشترك	بعثة داخلية	منحة دولية	CIDA	DAD	اتفاق ثقافي	خارج البرنامج	منحة شخصية	تمويل خارجي	الإجمالي
الولايات المتحدة	٢٨٨	١٩٠	٤٣	١٥	٠	٠	٠	٤	٤	٩٧	٤١٦	٨٨٦
ألمانيا	٢٧٣	١١	٣٦	١٧	٢٥	٠	١٣	١	١٦	١٩	٣٩	٤٥٠
بريطانيا	٢١١	٢١	١٣	٦	٠	٠	٠	٠	٣	٤٠	٥١	٣٤٥
فرنسا	١١٦	٧	٩	٤	٢	٠	٠	٠	١	٩	٢٨	١٧٦
اليابان	١١٢	٧	٥	٦	١٩	٠	٠	٢	٧	٥٢	١٠	٢٢٠
كندا	٤٥	١	١	١	٠	١٤	٠	١	٠	٣٢	١٣٧	٢٣٢
النمسا	٢٧	١	١	٢	١٠	٠	٠	٠	٠	٤	١٠	٥٥
روسيا	٢٢	٠	٠	٠	٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٨	٥٤
هولندا	١٥	٢	٠	٠	١	٠	٠	٠	٣	٤	٧	٣٢
السويد	١٢	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٤	٠	١٨
إيطاليا	٧	٤	١	٠	١٨	٠	٠	٢	٣	١١	٦	٥٢
بلجيكا	٦	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٧	١	١٥
استراليا	٦	١	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٩	٠	١٨
بولندا	٥	١	٠	٠	١٦	٠	٠	٠	١	٠	٠	٢٣
أسبانيا	٤	٠	٠	٠	٢٦	٠	٠	٠	١	١٧	٠	٤٨
سويسرا	٣	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦	١٣	٢٣
النرويج	٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٥
الدنمارك	١	٠	٠	٠	٦	٠	٠	٠	١	٠	٠	٨
اليونان	١	٠	٠	٠	٨	٠	٠	٢	٣	٦	٢	٢٢
فنلندا	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣	٤	٧

ماليزيا	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٢	٤
كوريا	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٣	٦
البرازيل	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١
التشيك	٠	٣	٠	٠	٧	٠	٠	٠	٤	٠	٠	١٤
قازقستان	٠	٠	٠	٠	١١	٠	٠	٠	٠	٠	١١	٢٢
السلوفاك	٠	٠	٠	٠	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤
أندونيسيا	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٢
الصين	٠	٠	١	٠	٧	٠	٠	٠	٠	٢	٠	١٠
تركيا	٠	١	٠	٠	٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧
المجر	٠	٠	٠	٠	١٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٠
المكسيك	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
بلغاريا	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢
باكستان	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١
الهند	٠	٠	٠	٠	٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٩
إيران	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١
أوكرانيا	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١
المجموع	١١٥٧	٨١	١١٠	٥٤	٢١٤	١٤	١٣	١٢	٥٢	٣٢٦	٧٥١	٢٧٨٤

والشكل التالى يوضح التوزيع الجغرافى للموفدين الذين كانو بالخارج فى ٢٠٠٤/٢/٢٩ لجميع أنواع الإيفاد ولجميع الدول.

شكل رقم (١)



وتجدر الإشارة إلى أن هناك ارتباطا بين جهة الإيفاد والظروف السياسية، فعلى سبيل المثال فى عام ١٩٠٧ عندما كانت معظم البعثات تتجه إلى فرنسا، والتى اتخذتها الحركة الوطنية المصرية قاعدة للنضال بسبب الاحتلال البريطانى لمصر، حاولت السلطات البريطانية تحويل البعثات إليها. وبسبب العدوان الثلاثى على مصر عام ١٩٥٦ واشتراك فرنسا وبريطانيا فيه، ذهبت البعثات المصرية لدول أوربية أخرى بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية. وفى عهد عبد الناصر تم توجيه كثير من البعثات إلى الاتحاد السوفيتى السابق، وإلى دول الكتلة الشرقية الأخرى. وبعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ أصبحت البعثات إلى الولايات المتحدة الأمريكية فى أضيق الحدود.

ثانياً: بالنسبة لنوع الإيفاد:

احتل عدد البعثات الخارجية المرتبة الأولي، حيث بلغ عدد المبعوثين عليها ١١٥٧ بعثة، أي بنسبة ٤١,٥% من إجمالي البعثات، يليها البعثات عن طريق التمويل الخارجي حيث بلغ عددها ٧٥١ بعثة، بنسبة ٢٦,٩% من إجمالي البعثات، ويأتي في المرتبة الثالثة المبعوثون علي المنح الشخصية، حيث بلغ عدد بعثاتهم ٣٢٦ بعثة بنسبة ١١,٧% من إجمالي البعثات، وفي المرتبة الرابعة تأتي البعثات علي منحة دولة، حيث بلغ عددها ٢١٤ بنسبة ٧,٧ % من إجمالي البعثات. أما بعثات الإشراف المشترك فتأتي في المرتبة الخامسة، حيث بلغ عددها ١١٠ بعثة، أي بنسبة ٤% من إجمالي البعثات، يليها المهمات العلمية (٨١ بعثة) بنسبة ٣%، والدارسون خارج البرنامج وعددهم ٥٤ عضواً بنسبة ٢%، والدارسون بتمويل من CIDA وعددها ١٤ بعثة بنسبة ٠,٠٥%، والدارسون بتمويل من DAAD وعددهم ١٣عضواً بنسبة ٠,٥٠ %، والدارسون بتمويل من خلال اتفاق ثنائي وعددهم ١٢ عضواً بنسبة ٠,٠٤%.

وفى دراسة غير منشورة للباحثة، عن التبادل العلمى بين الجامعات المصرية والجامعات الأجنبية فى عشر سنوات (١٩٨٥-١٩٩٥)، بلغ عدد المبعوثين فى تلك الفترة ٣٨٥٨ مبعوثا (منهم ١٥٦٣ إشرافاً مشتركاً) تم إيفادهم إلى ٤٥ دولة، وأوضحت الدراسة أن توزيع المبعوثين طبقا للمناطق الجغرافية كان كالتالى: احتلت أوربا المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة الموفدين إليها ٦٣، ٥٤% فى ٢٥ دولة، واحتلت الولايات المتحدة الأمريكية وكندا المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة الموفدين إليهما ٨,٢٨ %، يليهما آسيا حيث بلغت نسبة الموفدين إليها ١,٧%، وبلغت نسبة الموفدين للوطن العربى ١%، والموفدين إلى استراليا ٠,٥ %، والموفدين إلى أفريقيا ٠,١ %، والموفدين إلى أمريكا الجنوبية ٠,١ %[٢٢].

أما توزيع الموفدين طبقاً للتخصص، فقد اتضح أن العلوم الأساسية احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٢٣%، يليها العلوم الطبية والصيدلة بنسبة ٢١%، والعلوم الهندسية بنسبة ١٨%، والعلوم الزراعية والبيطرية بنسبة ١١%، والعلوم التجارية والقانونية بنسبة ٩%، والفنون والدراسات الأخرى بنسبة ٧ %.

الخطة الخمسية الخامسة للبعثات ٢٠٠٢/٢٠٠٧:

بلغ عدد البعثات المقررة لجميع أنواع الإيفاد للجامعات والمراكز والجهات البحثية والكليات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالى للعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣، طبقاً للخطة الخمسية الخامسة للبعثات ٧٤٦ بعثة.موزعة كما هو موضح بالجدول التالى.

جدول رقم (٥)

عدد البعثات موزعة طبقا لخطة البعثات ٢٠٠٢/٢٠٠٧ (للعام الجامعى ٢٠٠٢/٢٠٠٣)

نوع البعثة / الجهة	بعثة خارجية	إشراف مشترك	بعثة داخلية	مهمة علمية
• الجامعات(يخصص لكل جامعة).	٢٠	١٥	١٥	٥
• المركز القومي للبحوث.	٢٠	٥	٥	٥
• الكليات والمعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي.	٤	—	—	—
• معهد التخطيط القومي.	١	٥	٥	٢
• الهيئات البحثية التابعة لوزارة البحث العلمي.	٢٠	٨	٧	١٠
• أكاديمية الفنـــــــون.	٢	٥	٥	٣
• هيئة الطاقة النووية.	٢	—	—	٢
• المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.	—	١	—	١
• الرقابة الدوائيـــــــة.	٢	١	١	٢
• مركز البحوث الزراعية.	١	٢	١	١
• مركز البحوث الاجتماعية والجنائية.	١	١	—	—

المصدر: الإدارة المركزية للبعثات والتمثيل الثقافى.

سابعاً – أهم المشكلات التي تواجه البعثـــــات:

أفرزت سياسة الابتعاث عند التطبيق بعض المشكلات أهمها ما يلى:

١. نظرًا إلى اختلاف نظم الدراسة في الخارج عنها في مصر، بالإضافة إلـــي نقـــص الموارد المالية المخصصة للبعثات، أصبح من الصعوبة بمكان قبـــول الجامعـــات الأجنبية للعدد الكافي من أعضاء البعثات، بسبب ضعف المستوي العلمي الـــذي لا تعترف به كثير من الجامعات الأجنبية.

٢. تشترط إدارة البعثات (بناءً علي طلب الجامعات في الخارج)، ألا يقـــل المســـتوي اللغوي للمتقدم للبعثة عن ٥٥٠ درجة في امتحان TOEFL الدولي، ونظـــراً إلـــى

صعوبة الحصول علي هذا المعدل، فإن ذلك يؤدي إلي تقليل عدد المستفيدين من البعثات[٢٣].

٣. بسبب نقص الاعتمادات المالية، صدر قرار اللجنة التنفيذية للبعثات فى ٢٠٠٠/٦/٢٧، بتحديد الحد الأقصى لمدة البعثة بأربع سنوات للحصول على درجة الدكتوراه (بعد أن كانت ٥ سنوات)، مع تعهد عضو البعثة كتابةً قبل السفر (بالحصول على درجة الدكتوراه خلال أربع سنوات، وفى حالة المد سيتحمل جميع النفقات)، وهذا القرار أدى إلى شكوى بعض المبعوثين من عدم استطاعتهم الانتهاء من دراستهم خلال الأربع سنوات.وقد تم تشكيل لجنة من بعض كبار المسئولين بوزارة التعليم العالى والجامعات، للنظر فى الحالات التى تحتاج إلى المد، على أن تتم دراسة جميع الحالات بعد أخذ رأى الأساتذة المشرفين بالخارج والمكاتب الثقافية[٢٤]. فضلاً عن أن تحديد الفترة بثلاث سنوات فى حالة المبعوث الذى يصطحب زوجته وأطفاله، أدي إلي تأثير سلبي علـى الحالة النفسية للمبعوث واستقراره، وبالتالي تقدمه الدراسى.

٤. نظراً لتدني المستوي العلمي واللغوي والخلفية الدراسية لعدد كبير من أعضاء البعثات، وعدم اعتراف الجامعات الأجنبية بكثير من المؤهلات التي تمنحها الجامعات المصرية، فإن عضو البعثة في كثير من الأحيان يتعثر في دراسته، مما يضطر إدارة البعثات إلي إنهاء بعثته، وبالتالي ضياع ما أنفق علية من تكلفه، كما أن اختلاف نظام الدراسة في الخارج عن الموجود في مصر، يعرض المبعوثين لمصاعب ومشكلات تنعكس علي تقدمهم الدراسي.

٥. تخصص الإدارة العامة للبعثات عددا من المهمات العلمية سنوياً للجامعات المصرية، لتدريب أعضاء هيئات التدريس بها، وذلك بإجراء بحوث علمية بإحدى الجامعات ومراكز البحوث بالخارج، لمدة ثلاثة أو ستة شهور، إلا أنه لوحظ أن عدداً من أعضاء المهمات العلمية لا يأخذون المهمة العلمية الموفدين عليها مأخذ الجد، على الرغم من النفقات الباهظة التي تنفق عليها. وبناءً علـى ذلك قررت اللجنة التنفيذية للبعثات أن تتزامن المهمة العلمية مع الفصل الدراسي الجامعي (سبتمبر إلى يونيه) وليس خلال أشهر الصيف، ضماناً لجدية عضو المهمة

العلمية، إلا أنه نظراً لرد الفعل "العنيف" تجاه هذا القرار، وإرسال العديد من الشكاوى من بعض أعضاء المهمات العلمية، الذين أصروا على أن تكون المهمة العلمية خلال أشهر الصيف، تم إلغاء القرار المذكور.

٦. صدور قرار من اللجنة التنفيذية للبعثات، بإعفاء أعضاء المهمات العلمية من الحصول على المستوى اللغوي المطلوب قبل السفر، إلا أن بعض الجامعات الأجنبية ترفض قبول إجراء الأعضاء لبحوثهم، إلا بعد أدائهم امتحان اللغة قبل السفر.

٧. نظراً لعدم إلمام بعض المبعوثين بالتقاليد الاجتماعية والقوانين في الدول الموفدين، إليها فإن ذلك يعرضهم لكثير من المشكلات القانونية، أو مشكلات التكيف مع المجتمع فى هذه الدول.

٨. بالنسبة لبعثات الإشراف المشترك، لوحظ أن الاستفادة منها ليست كما يجب، حيث يترك للأستاذ المصرى المشرف على الرسالة اختيار المشرف الأجنبى، وفى كثير من الأحيان لا يكون هذا الأخيرعلى الدرجة المطلوبة من الكفاءة.

٩. لوحظ مؤخراً أن عدداً ليس بالقليل من أعضاء البعثات الحكومية لا يعودون للوطن، بعد انتهاء الغرض من إيفادهم، أو حصولهم على درجة الدكتوراه، ويفضلون العمل بالخارج، وبخاصة في دول معينة، مثل ألمانيا والولايات وكندا، مما يؤثر سلباً على خطة البعثات، وبالتالي خطط التنمية القومية، فضلاً عن أنه إهدار للمال العام الذي أنفقته الدولة على بعثاتهم.

١٠. لوحظ أنه لايتم شغل جميع المنح المقدمة للدولة، ففى الفترة من سنة ١٩٨٨ إلى سنة ١٩٩١ على سبيل المثال، حصلت مصر على ٢٨٦١ منحة، استخدمت منها ١٧٣٠ فقط، وأهدرت ١١٣٢ منحة، أى بنسبة ٣٩,٦%[٢٥].

ثامناً – اهتمام الدولة بالمبعوثين المصريين بالخارج:

استمراراً لجهود مصر في رعاية المبعوثين، تم عقد مؤتمر المبعوثين المصريين في الخارج، في الفترة من ٢٠- ٢٥ أغسطس ١٩٩٦ بالإسكندرية تحت رعاية رئيس الجمهورية[٢٦]. وقد شارك في هذا المؤتمر ممثلون عن المبعوثين المصريين في ثلاث وعشرين دولة، وبعض المبعوثين العائدين الذين يقومون بالتدريس في عدد من الجامعات

المصرية، ورؤساء الجامعات ونوابهم، وعمداء الكليات، وهيئات التدريس، بالإضافة إلي المستشارين الثقافيين.وذلك بهدف التعرف علي وجهة نظر المبعوثين، ولمناقشة استراتيجية وسياسة التعليم في المرحلة التالية، والاستفادة من خبراتهم، وإشراكهم في الرأي حول خطط وبرامج التطوير، استنادًا إلى معايشتهم للنظم والأساليب التعليمية بالدول المتقدمة. وأيضا بهدف مناقشة مشكلات المبعوثين واحتياجاتهم، وتحقيق المزيد من الترابط وتنمية انتمائهم لوطنهم الأم، وذلك من خلال طرح ما يتصل بمجالات العمل الوطني الداخلي والسياسة الخارجية، وخطوات وبرامج الإصلاح الاقتصادي، والتنمية الاجتماعية والثقافية في إطار نهضة مصر الشاملة.

وكانت من بين أهم أهداف المؤتمر تدعيم الرابطة بين المبعوثين والوطن، وإتاحة الفرصة لهم للتعرف علي جهود التطوير والتحديث التي تجري. كذلك التعرف علي القضايا التي تهم المبعوثين خلال فترة وجودهم بالخارج، وتبادل الخبرات بين المبعوثين في مختلف دول العالم المتقدم، وبحث كيفية الاستفادة من خبرات الدول التي يدرسون فيها، لصالح التعليم أو البحث العلمي في الجامعات المصرية، بما يحقق متطلبات التقدم العلمي المطرد واحتياجات التنمية الشاملة المتواصلة.

وناقش المبعوثون محاور ثلاثة رئيسة هي: سياسات البحث العلمي والدراسات العليا، والتواصل بين المبعوث وجامعته، والجامعات وعلوم المستقبل. وجاءت خلاصة القرارات والتوصيات علي النحو التالي:

- بالنسبة للبحث العلمي والدراسات العليا بالجامعات المصرية، تقرر ضرورة إعداد الباحث بشكل يمكنه من إتمام دراسته في الخارج علي أفضل نحو، وذلك عن طريق إتقان اللغة الأجنبية، والقدرة علي استخدام الحاسب الآلي، والتعرف علي أساليب الحصول علي المعلومات ومعالجتها وتحليلها واستخلاص النتائج المترتبة عليها. وضرورة تنشئة الباحثين ابتداء من مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ثم الجامعي، بالشكل الذي ينمي القدرة علي الاستنباط وحل المشكلات، وتنمية الخيال والتفكير النقدي، باعتبار أن هذه هى المتطلبات الأساسية لبناء الباحث القادرعلي إجراء البحث العلمي السليم.
- أما بخصوص التواصل بين المبعوث وجامعته في الوطن خلال فترة البعثة، فكانت

أهم القرارات في هذا الموضوع:

- إعداد المبعوثين قبل السفر، من خلال دورات وورش عمل متخصصة، لتعريف المبعوث بطبيعة المجتمع والنظام التعليمي في الدول الأجنبية، لتسـهيل عمليـة التكيف مع البيئة الجديدة، ومن الضروري أن تتضمن هذه الـدورات تعريـف المبعوث بتاريخ مصر ونظمها الاجتماعية والسياسية، لأنه يعتبر ممـثلاً لـبلاده وثقافتها.
- يقوم المبعوث بإعلام قسمه الأكاديمي بأهم المؤتمرات التي تعقـد فـي مجـال تخصصه، وكذلك الأوراق العلمية غير المنشورة، والتي نوقشت في المؤتمرات التي حضرها.
- أن تقوم الجامعات المصرية بدعوة بعض مبعوثيها لحضور المـؤتمرات التـي تعقدها، وتدخل في مجال تخصصه، بشرط مساهمته ببحث علمي يكون صالحاً للنشر علي المستوي الدولي.
- وبالنسبة للتواصل بين المبعوث العائد والجامعة التي درس بها، فقد تقـرر التأكيـد علي دور المستشارين الثقافيين واتحادات الدارسين في الخارج، في تحقيـق الـربط بين المبعوثين وجامعاتهم في الوطن خلال فترة البعثة، أو مع الجامعات التي درسوا بها عقب انتهاء بعثتهم، والعمل علي سرعة عودتهم للوطن.
- أما عن الجامعات المصرية وعلوم المستقبل، فقد تم التركيز علي مجـالات علميـة اصطلح علي تسميتها علوم المستقبل، ومن أبرزها التكنولوجيا الحيويـة، والهندسـة الوراثية، والإلكترونيات الدقيقة، والمعلوماتية، والليزر، والكيمياء الضوئية، والطاقـة الجديدة والمتجددة، وهندسة البيئة، واقتصاديات استخدام المياه والموارد الطبيعية.
- ضرورة توفير الكوادر العلمية القادرة علي تدريس هذه المناهج، وإرسـال البعثـات في هذه المجالات وإعطاء الأولوية للتخصصات النادرة والجديدة.
- التركيز في المجالات العلمية الجديدة علي الجوانب التطبيقية القابلة للتنفيـذ، والتـي تحتاجها الهيئات المختلفة، حكومية كانت أو غير حكومية.

وأكد المؤتمر علي أهمية المراجعة الدورية للوائح والقوانين التي تحكم عمـل البعثـات، وذلك استجابة للتغيرات التي تحدث في العالم، وضماناً لقيام المبعوث بمهمته.

وتجدر الإشارة إلى أنه يتم تنظيم دورة للمبعوثين فى معهد إعداد القـادة بحلـوان قبـل سفرهم للخارج.

تاسعاً – توصيات واقتراحات:

من العرض السابق لسياسة البعثات تقترح الباحثة النقاط التالية لتعظيم دور البعثات فـي تحقيق أهداف التنمية الشاملة والنهوض بالتعليم العالى وخدمة المجتمع:

- نظراً إلى أن مدة دراسة عضو البعثة في الخارج لا تزيد عن ٤ سنـوات، توفيراً للعملات الأجنبية طبقاً لقرار اللجنة التنفيذية للبعثات، لذا يتعين تأهيل المبعوث لغوياً في الداخل قبل سفره لمقر بعثته، توفيرا للوقت والنفقات.
- يتعين توفير النشرات الخاصة بالدراسة في الجامعات بالخارج، من خلال السفارات والمكاتب الثقافية المصرية بالخارج، ووضعها بمقر الإدارة العامة للبعثات، ليـتمكن المبعوثون من الاطلاع عليها قبل سفرهم، وكذلك التعرف علي قوانين وعادات تلـك الدول، تجنباً لوقوعهم في المتاعب أو تعثرهم في الدراسة.
- اتخاذ الإجراءات الكافية، لضمان جدية أعضاء هيئة التدريس الموفدين في مهمـات علمية، من خلال عدة وسائل؛ منها علي سبيل المثال تقديم تقـارير مفصـلة عـن نشاطهم العلمي وبحوثهم خلال فترة المهمة العلميـة. وعـدم سـفرهم فـي فصـل الصيف، نظرا لأن معظم الجامعات تكون مغلقة في تلك الفتـرة، وذلـك لضـمان الاستفاده القصوي من هؤلاء الأعضاء
- تخفيض عدد الموفدين على بعثات الإشراف المشترك، وعوضاً عن ذلك يحق للـذى يعد رسالة دكتوراه السفر للخارج لمدة لا تزيد عن عام، لجمـع المـادة العلميـة إذا تطلب الأمر ذلك. وفى حالة ضرورة وجود مشرف أجنبى، يكون للجنة المختصـة بالمجلس الأعلى للجامعات دورها فى اختيار هذا المشرف.
- الاهتمام بالتوزيع الجغرافى للمبعوثين؛ حيث تبين تركز إيفادهم إلى الدول الأوربيـة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا؛ وهذا يجعل روافد المعرفة محدودة. لـذا يتعـين التوسع فى إيفاد المبعوثين إلى باقى دول العالم، وبخاصة الدول الآسيوية التى حققت طفرة كبيرة فى مجالات التقدم العلمى والتكنولوجى والاقتصادى، وكذلك إيفادهم إلى بعض دول أمريكا اللاتينية الأكثر تقدما.

- قيام كل جامعة بحصر عدد أعضاء هيئة التدريس بها من الذين حصلوا على درجة الدكتوراه من الخارج، وتوزيعهم طبقاً للتخصصات، وطبقاً للدول التى حصلوا منها على الدكتوراه، لمراعاة ذلك عند اختيار الدول التى سيتم إيفاد المبعوثين إليها، والتخصصات التى سيوفدون عليها، ضمانا للتنوع فى مصادر الحصول على العلم والتكنولوجيا.
- الاستفادة الكاملة من المنح الأجنبية التى تحصل عليها مصر، بمقتضى الاتفاقيات الثقافية مع الدول الأخرى، وعدم إهدارها ويمكن توجيه فائض هذه المنح للقطاع الحكومى وقطاع الأعمال، لما لهذه القطاعات من من دور مهم فى مجال التنمية الشاملة.
- اتخاذ الضمانات اللازمة لعودة المبعوثين بعد انتهاء الغرض من الإيفاد.
- العودة لنظام الاختبار الشخصى للمرشحين للبعثة، بغرض تقدير صلاحيتهم، والذى نص عليه قانون البعثات رقم ١١٢ لسنة١٩٥٩.
- العودة إلى إصدار دليل المبعوثين، وتوزيعه علي المبعوثين في الخارج، من خلال المكاتب والمراكز الثقافية المصرية في الخارج، لربطهم بالوطن.
- إعادة النظر فى التوزيع العددى المتساوى للبعثات بين الجامعات، حيث إن قدرات كل جامعة تختلف عن قدرات الجامعات الأخرى.
- تفعيل توصيات مؤتمر المبعوثين المصريين بالخارج، الذى انعقد بالإسكندرية فى أغسطس عام ١٩٩٦.وكذلك عقد اجتماع سنوى للمبعوثين العائدين، لتقويم فترة بعثتهم من خلال عرض الإيجابيات والسلبيات وتقديم المقترحات، للاستفادة منها عند وضع الخطط المستقبلية للإيفاد.

هوامش الدراسة

(١) أحمد عزب عبد الكريم، تاريخ التعليم في عهد محمد على، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ١٩٣٨، ص ص ٨٩-٩٢.

(٢) مجمع البحوث الإسلامية، تاريخه وتطوره، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٨٣ ص ص ٦٨-٧٢.

(٣) فاطمة مسعود، رعاية المبعوثين، مجلة إشراقة العدد (٨)، الإدارة العامة للبحوث الثقافية بوزارة التعليم العالي، ١٩٩٣، ص ص٩٩-١١١.

(٤) قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم (١١٢) لسنة ١٩٥٩ بتنظيم شئون البعثات والأجازات الدراسية والمنح.

(٥) د. محمد عدنان، التعليم العالي والتبعية، الدراسة في الخارج – حالة الوطن العربي، مجلة شئون عربية، العدد (٦٤). ديسمبر ١٩٩٠، ص ص١١٥-١١٦.

(٦) سياسة البعثات العلمية والتوسع فيها، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة الحادية والعشرون، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩٤/٩٣، ص ص ٢٠-٢١.

(٧) هجرة العقول المتخصصة فى التكنولوجيا المتقدمة، الأصول والأبعاد والمواجهة، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورةالثلاثون، (القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٢/٢٠٠٣)، ص ص١٨٥-١٨٦.

(٨) Steve Lewis. Foreign students bring boom times. Financial Review. 10 January 1989.

(٩) نجيب مليكة، نظام وعقبات إيفاد البعثات للخارج، ومقترحات تطوير الإدارة العامة للإيفاد والإشراف العلمي بوزارة التعليم العالي، (القاهرة: دراسة غير منشورة مقدمة لمركز إعداد القادة للقطاع الحكومي، دورة مديري عموم، ٢٠٠٣).

(١٠) الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق بوزارة التعليم العالي، النشرة الدورية، يناير ٢٠٠٣، ص ص ٣٣-٤٤.

(١١) المرجع السابق، ص ص ١٩-٢٣.

(١٢) تم الحصول على هذه البيانات من الإدارة العامة للبحوث الثقافية بوزارة التعليم العالي.

(١٣) إنجازات التعليم في ٤ أعوام، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر ١٩٩٥، ص ص ٢١٦-٢١٨.

(١٤) كليات ومعاهد التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العــالي، وحـدة المعلومات، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ص ص ٥١١ – ٥١٢. وانظر أيضا نجيب مليكة، مرجــع سبق ذكره.

(١٥) د. رجاء سليم (وآخرون)، دراسة غير منشورة بعنوان " التبادل العلمي بين الجامعــات المصرية والجامعات الأجنبية في عشــر ســنوات (١٩٨٥-١٩٩٥)، مركــز التطــوير التكنولــوجي ودعــم اتخــاذ القــرار بــوزارة التعلــيم العــالي، ديســمبر ١٩٩٦. ص ص ٤٨-٥٦.

(١٦) سياسة البعثات العلمية والتوسع فيها، مرجع سبق ذكره، ص ص ١٨-١٩.

(١٧) د. حيدر غالب (وآخرون)، تحديث التعليم والبحث العلمي في مصــر، رؤيــة جامعــة القاهرة في تحديث الدول المصرية، الجزء الثاني، التنمية الشــاملة، القــاهرة، جامعــة القاهرة، ديسمبر ٢٠٠٢، ص ص ١٩٣-١٩٩.

(١٨) إنجازات التعليم فــي خمســة أعــوام ٩١-١٩٩٦، وزارة التعلــيم، القــاهرة، ١٩٩٦، ص ص١٤٣-١٤٥.

(١٩) مبارك والتعليم، التعليم العالي في مجتمــع المعرفــة ٢٠٠٣، القــاهرة، وزارة التربيــة والتعليم، ٢٠٠٣، ص ص٧٩-٨١.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٨٠.

(٢١) المصدر: الإدارة العامة للإيفاد والإشراف العلمي.

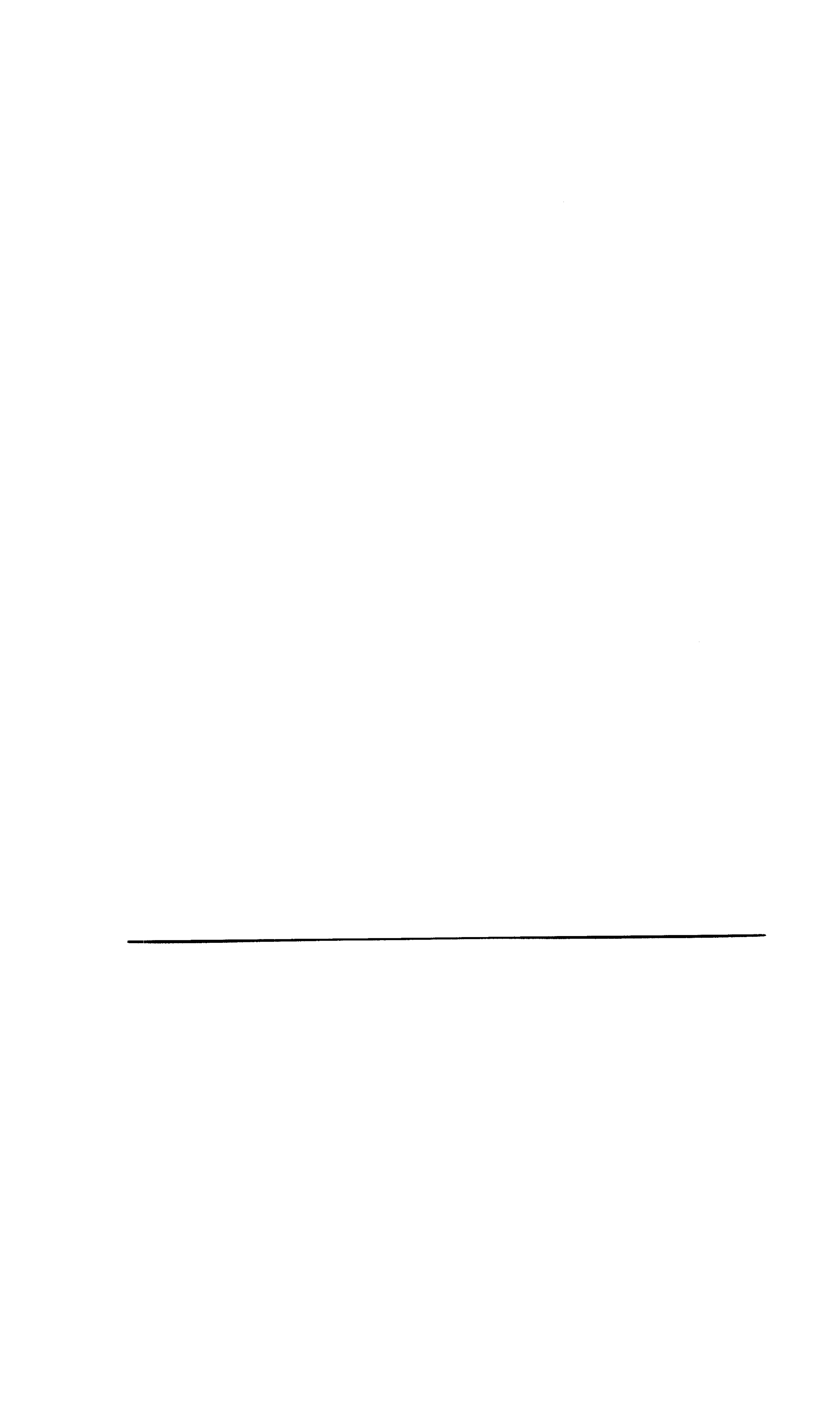
(٢٢) د. رجاء سليم، دراسة غير منشورة، مرجع سبق ذكره.. ص ص ٤٠-٤٧.

(٢٣) نجيب مليكة، مرجع سبق ذكره.

(٢٤) رد أ.د. عمرو سلامة وزير التعليم العالي والدولة لشئون البحث العلمي علــى شــكوى مبعوثين في جريدة الأخبار في ١٢-١-٢٠٠٥، ص٤.

(٢٥) سياسة البعثات العلمية والتوسع فيها، مرجع سبق ذكره، ص ٢٢.

(٢٦) آمال عبدون، مؤتمر المبعوثين المصريين بالخارج ٢٠-٢٥ أغســطس ١٩٩٦، مجلــة إشــراقة العــدد (١٥)، الإدارة العامــة للبحــوث الثقافيــة بــوزارة التعلــيم العــالي، ص ص ١-٥٨.



تعقيب

د. حسن نافعة

وفي هذه الجلسة، والتي تندرج تحت عنوان المحور الثاني: صـنع وتنفيـذ السياسـات، والتي تتحدث عن المؤسسات، وعن مضمون السياسات، وعن صـياغة السياسـات، وعـن عمليات التنفيذ، وعن تقويم هذه السياسات، يشرفني ويسعدني أن يكون معنا في هذه الجلسـة أستاذنا الكبير الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل على، وهو غنى عن التعريف، وهو واحد مـن كبار أساتذة التربية والمتخصصين في التعليم، فهو له صفتان؛ بحكم كونه أستاذاً في الجامعة، وبحكم كونه من كبار المتخصصين في القضايا التربوية والقضايا التعليمية، وبالتالي أظن أنه كان أفضل خيار ممكن، يمكن أن يحدثنا في موضوع تقويم العملية التعليمية في مصـر بـين الكم والكيف.

سوف أشير إلى بعض القضايا المهمة التي لمستها الأوراق البحثية فى هذه الجلسة، لقـد طرح **الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل على الإشكالية الأساسية، وهي: هل المشـكلة التـي يواجهها التعليم الجامعي في مصر هي مشكلة كم؟** وأنا اتفق معه تماماً في أن طرح القضية بهذا الشكل هو طرح مغلوط، يكفي فقط الإشارة، إلى أن محاولة التأكيـد علـى أن تـدهور التعليمْ الجامعي في مصر ناتج عن زيادة الأعداد هي مسألة مغلوطة لسـبب واحـد وبسـيط جداً، وهو أن نسبة الملتحقين بالتعليم الجامعي في مصر حوالي ١٧ %، وهي نسـبة متدنيـة جداً إذا ما قورنت بدولة مثل إسرائيل، والتي تصل فيها النسبة إلـى حـوالي ٣٥ %، وهـذا معناه أن النسبة في إسرائيل تصل إلى ضعف النسبة في مصر، ومعنى هذا، أننا نعلم نصـف العدد والمطلوب زيادته على الضعف، حتى نكون في مصاف الدول المتقدمة، والكارثة بهـذا الشكل مزدوجة، لأننا لم نصل إلى الكيف وهو مستوى التعليم المطلوب، ولم نصل إلى الكـم؛ أي لم نقم بالتعليم للأعداد الكافية، إذن التعلل بأن هناك مشكلة بسبب تزايـد الـراغبين فـي التعليم، هى كلمة حق يراد بها باطل، وحتى هي ليست –في واقع الأمر– كلمة حق.

النقطة الثانية حول جودة التعليم والكيف، ويصبح السؤال: جودة التعليم مقارنة بمـاذا ؟ لابد أن تكون هناك معايير مهنية نتعرف عليهـا، ويجـب، أن يكـون لكـل نظـام تعليمـي خصوصيته، ولا توجد دولة في العالم بما فيها أكثر الدول تقدماً، تسـتطيع أن تعطـي لكـل

راغبي التعليم تعليماً بالجودة المتميزة، إنما المشكلة التي يجب أن نتوقف عنـدها ونناقشـها، هي السؤال حول: على أي أساس يتم الفرز ؟ هل هو فرز طبقي ؟ أي أن من يملـك المـال يحصل على خدمة جيدة، والذي ليس لديه مال لا يحصل على هذه الخدمة، أو يحصل علـى خدمة أقل جودة وخدمة سيئة، أو حتى لا يحصل عليها على الإطلاق. هنا يجـب أن نحـدد المعايير إذا أردنا دراسة هذه القضية بالنسبة للتعليم المصري، فالنظام الأمريكـي يـتم فيـه الفرز على أساس طبقي، أي أن التعليم كله مدفوع الأجر، لكن الدولة تعوض هذا بأنها تعطي منحا للطلاب، أو أن هناك مؤسسات خيرية، تستطيع أن تسـاعد الـراغبين فـي التعلـيم أو الراغبين في الحصول على الخدمة التعليمية، لكن في فرنسا – على سبيل المثـال – يكـون التعليم بالمجان، لكن التميز يكون على أساس الكفاءة، أي أنها تقدم المدارس العليـا، ويكـون التمييز هنا على أساس القدرات والكفاءات. فقدرات الطلبة ليست متساوية، وكفاءاتهم مختلفة، ولكى تستطيع الدولة فرز هذه الكفاءات وتشكل نخبة –ليست نخبة طبقية إنمـا نخبـة تمثـل أفضل وأبرع العناصر، وأكثرها قدرة على استيعاب التعليم– فإنهـا تخصـص نوعـا مـن المدارس لا يستطيع أن يجتازها الطالب العادي. فهناك مسائل يمكن التمييز فيها ولكن علـى أسس موضوعية، وهنا تكون الإشكالية التي يطرحها الأستاذ الدكتور سعيد إسـماعيل علـى هي أن القضية هي قضية الديموقراطية، أي أن للمواطن الحق في أن يحصـل علـى تعلـيم جيد، وبالتالي فالدولة مطالبة بتوفير التعليم لكل من يطلبه، لكن هناك أيضاً حقا للمجتمع، فـي أن تكون النخبة التي تقوده هي نخبة تلقت تعليماً متميزاً، وهنا يجب أن يكون هناك نوع مـن التوافق بين هذين المطلبين المتعارضين، بشكل أو بآخر.

القضية في نهاية الأمر مرتبطة بقضية أكبر، وهي قضية تخصـيص المـوارد، كيـف تخصص الدولة مواردها في الإنفاق، فإذا وجدت أن ميزانية الأمن المركزى تساوي ميزانيـة التعليم العالي، يكون هناك مشكلة أو خلل، وبالتالي تصبح الأسئلة الواجب حلها هي: كم تنفق الدولة على التعليم ؟ ما هي المعايير التي تحكم تخصيص الموارد المحـدودة ؟ كيـف تنفـق الدولة أموالها ؟ هذه هي الأسئلة الأساسية، ومن خلال هذا، يمكن أن نرى هل تقـوم الدولـة بواجبها في الخدمة التعليمية بالمستوى المطلوب، والكم المطلوب، وبالعدد المطلـوب أم لا ؟ ولو تمعنا، سنجد أن هناك مشاكل كثيرة، وأن القضية ليست قلة موارد الدولة، وإنما القضـية مختلفة وتتعلق بشكل النظام السياسي وبنيته.

النقطة الأخيرة، والمتعلقة بالقضايا التي يطرحها أستاذنا الدكتور سعيد، هـي التساؤل الآتي: هل الجامعات المختلفة الموجودة؛ الجامعة الفرنسية، الجامعة الألمانية، الجامعة الأمريكية، هل هذه الجامعات حلت المشكلة؟ إن تبرير وجود هذه الجامعات الخاصة يقوم على النظر إلى تزايد أعداد الطلاب والراغبين في هذا الأمر، وبالتالي لا مانع من وجود هذه الجامعات حتى تستوعب جزءا من الطلاب، لكن هل هذا حل المشكلة ؟ أظن أن هذه قضية عليها علامة استفهام كبيرة، وأننا عندما توسعنا في هذا التعليم، توسعنا فيه بشكل عشوائي، ولم يحل أي مشكلة؛ فلم يحل مشكلة الكم، ولم يحل مشكلة الكيف، وأدى إلى مزيد من تدهور العملية التعليمية، وهذه نقاط على هامش بحث الدكتور سعيد أردت ذكرها والإشارة إليها.

فيما يتعلق بورقة **الدكتور مصطفى كامل السيد**، فأنا اتفق مع كل ما طرحه في هذه الورقة، وفقط أود القول إنه ركز فقط على قضية استقلال الجامعة، وكأنها قضية تخص أساتذة الجامعة، ولم يذكر الجانب الطلابي، وحقوق الطلاب، وما الذي يمكن أن يحققه مفهوم استقلال الجامعة بالنسبة للنشاط الطلابي، وهذه مسألة شديدة الأهمية لأن الأمن أحياناً ما يتدخل، حتى يحدد ماهية المحاضرات التي تلقى أو لا تلقى بل وتحديد المحاضرين كذلك، والمسائل المتعلقة بالأنشطة الطلابية واتحادات الطلاب وانتخابات الطلاب، ومن هو القادر على ترشيح نفسه، ومن يحذف. وهذه قضايا شديدة الأهمية، لأن بنية الجامعة هي بنية تتشكل من الأستاذة والطلبة والجهاز الإداري، وفيما يتعلق باستقلال الجامعة فإن المطلوب هو تناول كل الجوانب. إنما النقطة التي أود إضافتها إلى ما تفضل به الدكتور مصطفى، وأنا لي تجربة في ذلك فقد خضت انتخابات نادي أعضاء هيئة التدريس، وكان الدكتور مصطفى من المجموعة النشطة في هذا المجال، وكثيراً ما طرحنا اقتراحات، والدكتور عمرو دراج يعلم ذلك جيداً، حول موضوع استقلال الجامعة، وكانت قضية استقلال الجامعة هي قضيتنا الأساسية، وطالبنا بانتخاب رئيس الجامعة وبانتخاب العمداء، ولكن لم يصل صوتنا إلى أحد، وكان تعديل اللائحة يسير من سئ إلى أسوأ، وبالتالي أحكمت القبضة والرقابة على الجامعة، وقيدت الجامعة بمختلف أنواع القيود. وذلك لأن إذا لم يدافع الأساتذة عن استقلال الجامعة، فلن يعطيهم أحد استقلال الجامعة، والسؤال هو : لماذا لا يوجد بيننا أشخاص مثل أحمد لطفي السيد ؟ مع العلم أن الحكومة تدخلت في شئون الجامعة في كل أنواع الأنظمة؛ سواء في النظام الليبرالي أو في نظام عبد الناصر أو في نظام السادات، وفي كل الأمور، وكأن

لديها غريزة تلقائية لكي تتدخل في شئون الجامعة، لكن السؤال هو : لماذا ينجح النظـام فـي بعض الأحيان ؟ ولماذا تصبح يده مغلولة في أحيان أخرى، عندما يجد أساتذة لديهم احتـرام لأنفسهم، ومدركين لقدر الجامعة، ويستطيعون أن يدافعوا عن كرامة الجامعة، أو على الأقـل ترشيد أداء السلطة ؟ إنما لو تطرق الدكتور مصطفي إلى تفاصيل هذا الأمر، والتي يعلمهـا جيداً عن الوسائل التي تتدخل بها السلطة لتقييد العمل داخل الجامعة، سيجد سياسـة العصـا والجزرة، والاستعانة بأساتذة الجامعة للاستوزار، أو لتقلد المناصب الوزاريـة إلـى آخـره. فعندما تناقش زوجة رئيس الجمهورية رسالة الدكتوراه ويبثها التلفزيـون، فهـذه مسـرحية هزلية لا يقبلها أي أستاذ جامعي محترم، لكنها حدثت فـي جامعـة القـاهرة التـي هـي أم الجامعات المصرية وأقدم الجامعات في منطقة الشرق الأوسط، وعنـدما يقبـل الأسـاتذة أو ضاعا من هذا النوع، تصبح المسألة ليست متعلقة بالنظام السياسي، بقدر مـا هـي متعلقـة بموقف أساتذة الجامعة، وأن أساتذة الجامعة لن يقوموا بالواجب أو بالـدور الـذي يتعـين أن يقوموا به.

النقطة الأخيرة تتعلق بورقة **الدكتورة رجاء سليم**، والحقيقة أن قضية الابتعاث أصبحت مسألة معكوسة، وأريد أن ننظر لها من زاوية أخرى، فالمفترض أننا دولة نامية، وفي حاجـة إلى تخصصات جديدة، وأن نتابع ما يجري في العالم الخارجي، وأن تكون الأجنـدة البحثيـة نابعة من ذاتنا، ثم نرسل إلى الخارج، وإذا كان العالم الخارجي مستعدا للتعـاون معنـا فـي التخصصات التي نحددها، سوف يرحب بهذا التعاون، إنما المشكلة هي أننـا قلبنـا الأمـر، وأصبحت مشكلتنا هي تقليص النفقات وضغطها، فبدونا وكأننا نشحذ من الخارج المنح التـي يقدمها، وأننا نقبل أجندة الخارج كما هي، وبالتالي أصبحت القضية وكأن العـالم هـو الـذي يعطيك ويستدرجك إلى ما يريده هو منك، سواء من حيث طبيعة التخصصات التـي يحتـاج إلى تدعيمها، أو من حيث ما يحجب عنا من التخصصات التي نحتاجها. وأظن أن الموضوع يجب أن نراه من زاوية " ماذا نريد من الخارج فيما يتعلق بالتعليم وأجندته "، وكيف نتعـاون مع الخارج في الإطار الذي يحقق الأجندة الوطنية، وهذه هي جوهر المسـألة، وهـذا هـو الموضوع الذي يتعين أن نبحث من خلاله في قضية أو سياسة الابتعاث إلى الخارج.

١٦. إدارة التعليم الجامعى في مصر:
دراسة تطبيقية على جامعة القاهرة

د. سمير عبد الوهاب

مقدمة:

الجامعة هيئة عامة ذات طابع علمي وثقافي، ولها شخصية اعتبارية وموازنة مستقلة. وهى المسئولة عن كل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي، الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، متوخية في ذلك المساهمة في الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان ليساهم في بناء وتدعيم المجتمع وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية.

وتوجد في مصر ١٢ جامعة حكومية وعدة فروع تابعة لهذه الجامعات، إلى جانب الجامعات والمعاهد الخاصة وجامعة الأزهر ... وغيرها. وتعتبر جامعة القاهرة الجامعة الأم، وتضم عدة كليات، ومعاهد، وفروع الخرطوم وبنى سويف والفيوم.

ويتم إنشاء الجامعات بقرار من رئيس الجمهورية، بناء على عرض الوزير المختص بالتعليم العالي، وموافقة المجلس الأعلى للجامعات. كما تتكون كل جامعة من عدة كليات ومعاهد يتم إنشاؤها بقرار من رئيس الجمهورية. بناء على عرض الوزير المختص بالتعليم العالي، وأخذ رأى مجلس الجامعة، وموافقة المجلس الأعلى للجامعات.

وتتم إدارة التعليم الجامعي في مصر، من خلال المجالس الجماعية ورؤسائها إلى جانب الجهاز الإدارى. ومن هنا، فإنه يلاحظ أن إدارة الجامعات في مصر عملية تتسم بقدر من التعقيد، حيث تتعدد وتتداخل العلاقات بينها وبين المؤسسات الأعلى، ممثلة في وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات، وكذلك في داخل هذه الجامعات على مستوى الكليات. ويهدف هذا البحث إلى محاولة معرفة التنظيم الإداري للجامعة ولكلياتها -وبخاصة في جامعة القاهرة- وعلاقاتها بالحكومة، وكيفية إدارتها، وأدوار القائمين عليها.

وإدارة الجامعة تتم من خلال جهازين: الجهاز الأكاديمي والجهاز الإداري، فالجهاز الأكاديمي بالجامعة يمارس بعض الأعمال الإدارية، إلى جانب الأعمال العلمية البحتة. أما الجهاز الادارى، فلا يمارس إلا الأعمال الإدارية والفنية.

وإذا كان العمل الأكاديمي في الجامعة هو أساس الجامعة وموضوعها الرئيســي، فــإن العمل الإداري هو الذي يهيىء البيئة الصالحة، والمنــاخ الملائــم لأداء العمــل الأكــاديمي ونجاحه، ولذلك يرأس الأكاديميون الجهاز الإداري في الجامعــة. وهكــذا يتــداخل الجهــاز الأكاديمي مع الجهاز الإداري في الجامعة، لأنهما يعملان على أرضــية مشــتركة، لتحقيــق أهداف محددة، وإن كان لكل منهما مجاله.

وانطلاقا من ندرة الأبحاث في مجال إدارة التعليم الجامعي وأهمية الموضوع، فقد كــان اهتمام مركز البحوث والدراسات السياسية، باعتباره من بين موضوعات مــؤتمره الســنوي الثامن عشر. ويكفى المركز في هذا الصدد، أنه سلط الأضواء علــى أهميــة إدارة التعلــيم الجامعي التي تحتاج إلى مؤتمر خاص، أو مشروع بحثي كبير يتناول أبعاد هــذا الموضــوع (الهياكل التنظيمية – إدارة الموارد البشرية).

وسوف يركز البحث على العناصر الآتية:

أولاً: التنظيم الإدارى للتعليم الجامعي.

ثانياً: اختصاصات المجالس الجماعية ورؤسائها.

ثالثاً: اختصاصات الجهاز الإداري.

رابعاً: استنتاجات عامة ومقترحات.

أولاً – التنظيم الإداري للتعليم الجامعي في مصر:

كما سبقت الإشارة، فإن التعليم الجامعي تتم إدارته من خــلال نــوعين مــن الأجهــزة: الجهاز الأكاديمي، والجهاز الإداري. ويتمثل الجهاز الأكــاديمي فــي: المجــالس الجماعيــة ورؤسائها، فالجامعة تتم إدارتها عن طريق مجلس الجامعة ورئيسها، والكلية تتم إدارتها عــن طريق مجلس الكلية وعميدها. كما تتم إدارة الأقسام العلمية من خلال مجلس القسم ورئيسه.

وفوق هذه المجالس، يأتى المجلس الأعلى للجامعات، برئاسة الوزير المختص بــالتعليم العالي.

١. المجالس الجماعية:

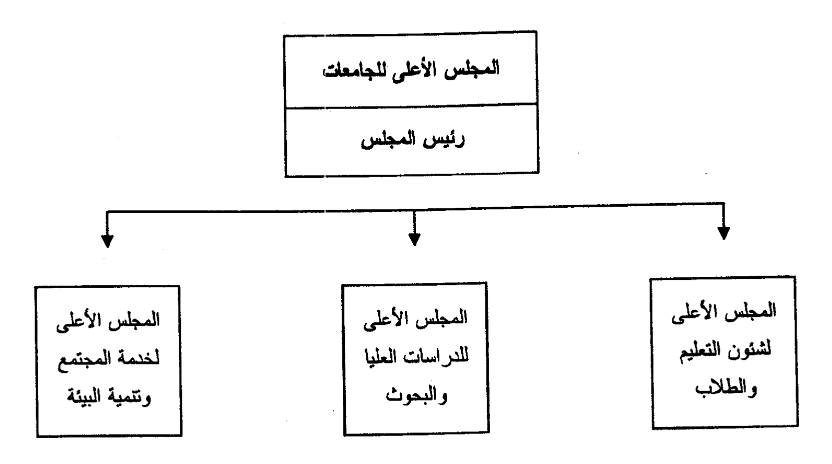
كما يوضح الشكل رقم (١)، فإن إدارة الجامعة تتم من خلال مجالس جماعية تتمثل فيما يلي:

أ. المجلس الأعلى للجامعات:

يتكون المجلس الأعلى للجامعات من الوزير المختص بالتعليم العالي (رئيسا)، وعضوية رؤساء الجامعات، وخمسة أعضاء (على الأكثر) من ذوى الخبرة في شئون التعليم الجـامعي والشئون العامة (يعينون لمدة سنتين قابلة للتجديد بقرار من الوزير المختص بالتعليم العـالي، بعد أخذ رأى المجلس الأعلى للجامعات)، وأمين المجلس الأعلى للجامعات.

وفى حالة غياب الوزير، يحل محله في رئاسة المجلس أقدم رؤساء الجامعـات. وفـى حالة غياب رئيس الجامعة، يحل محله في عضوية المجلس أقدم نوابه[١].

ويعاون المجلس الأعلى للجامعات ثلاثة مجالس هي: المجلس الأعلـى لشـئون التعلـيم والطلاب، والمجلس الأعلى للدراسات العليا والبحوث، والمجلس الأعلـى لخدمـة المجتمـع وتنمية البيئة. ويتكون كل مجلس من هذه المجالس من الـوزير المخـتص بـالتعليم العـالي (رئيسا)، وعضوية نواب رؤساء الجامعات المختصين، وأمين المجلس الأعلى للجامعات[٢].



وإلى جانب المجالس الثلاثة السابقة، هناك لجان تخطيطية لقطاعات التعلـيم الجـامعي يشكلها المجلس الأعلى للجامعات. ومدة العضوية فيها ثلاث سنوات قابلة للتجديـد[٣]. ولكـل لجنة من هذه اللجان مكتب برئاسة رئيس اللجنة، وعضوية كل من نائـب الـرئيس، وأمـين اللجنة، وعمداء الكليات المعنية، ومن ترى هيئة المكتب الاستعانة بهم لبحـث موضـوعات

محددة. وفيما يتعلق بلجان القطاعات التي يقل فيها عدد العمداء عـــن ثلاثـــة، تشـــكل هيئـــة المكتب بقرار من رئيس المجلس الأعلى للجامعات، بناء على اقتراح اللجنة. وتشكل في كـــل لجنة قطاع لجان المواد الداخلة في اختصاصاتها، وفقا لما تقرره هيئة مكتب لجنـــة القطـــاع، على أن يكون لكل لجنة مقرر وأمين.

كما أن هناك لجانا أخرى يشكلها المجلس الأعلى للجامعات، مثل اللجنة الخاصة بمعادلة الدرجات الجامعية والدبلومات، التي تمنحها الجامعات والمعاهد غير الخاضعة لقانون تنظـــيم الجامعات الصادر بالقانون رقم (٤٩) لســـنة ١٩٧٢، أو غيرهـــا فـــي مســـتويات الدراســـة المختلفة، بالدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات المصرية الخاضعة لهذا القـــانون. وهنـــاك اللجنة المختصة بشؤون العلاقات الثقافية الخاصة بالجامعات[٤].

ب. مجلس الجامعة:

يتكون مجلس الجامعة من رئيس الجامعة (رئيسا)، وعضوية كـــل مـــن نـــواب رئـــيس الجامعة، وعمداء الكليات والمعاهد التابعة للجامعة، وأربعة أعضاء على الأكثـــر مـــن ذوى الخبرة في شئون التعليم الجامعي والشئون العامة يعينون لمدة سنتين قابلة للتجديد بقرار مـــن رئيس الجمهورية، بعد أخذ رأى مجلس الجامعة، ولا يجوز أن يجمعوا بين عضوية أكثر من مجلس من مجالس الجامعات الحكومية.

ويحضر أمين الجامعة جلسات المجلس، ويشارك في مناقشاته ويتولى أمانة المجلس[٥].

ولكل جامعة، ثلاثة نواب لرئيسها يعاونونه في إدارة شئونها، ويقوم أقدمهم مقامـــه عنـــد غيابه. ويتم تعيين نائب رئيس الجامعة بقرار من رئيس الجمهورية، بعد أخـــذ رأى رئـــيس الجامعة، وعلى أن يكون قد شغل وظيفة أستاذ في إحدى الجامعات الحكومية لمدة ٥ ســـنوات على الأقل. ويكون تعيينه لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد [٦].

وأجاز القانون –في حالة إنشاء فرع للجامعة– تعيين نائب لرئيس الجامعة يعاونـــه فـــي إدارة شئون الفرع، وله اختصاصات نائبي رئيس الجامعة في شئون هذا الفرع.

ويعاون مجلس الجامعة في اختصاصاته –على غرار المجلس الأعلى للجامعات– ثلاثـــة مجالس يرأس كلاً منها نائب رئيس الجامعة المختص (مجلـــس شـــئون التعلـــيم والطـــلاب، ومجلس الدراسات العليا والبحوث، ومجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئـــة[٧]). وتضـــم هـــذه المجالس في عضويتها الوكلاء المتخصصين للكليات والمعاهد التابعة للجامعة، وعـــدد مـــن

الأعضاء ذوى الخبرة فى مجال المجلس يتراوح بين ٣-٥ أعضاء (في حالة مجلس شـئون التعليم والطلاب، ومجلس الدراسات العليا والبحوث)، ويتراوح بين ٥-١٠ أعضاء (في حالة مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة). ومدة هؤلاء الأعضاء بحكـم خبـراتهم سـنتان قابلـة للتجديد، ويتم تعيينهم بقرار من رئيس الجامعة، ولا يجوز لهم الجمـع بـين عضـوية هـذه المجالس وعضوية مجلس الجامعة.

ولمجلس الجامعة أن يستعين بلجان فنية يشكلها من بين أعضـائه ومـن غيـرهم مـن أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين، لبحث الموضوعات التي تدخل في اختصاصه واقتراح ما يلزم بشأنها. ومن هذه اللجان:لجنة المختبـرات والأجهـزة العلميـة، ولجنـة المكتبـات الجامعية، ولجنة المنشآت الجامعية(٨).

جـ. مجلس الكلية أو المعهد:

لكل كلية مجلس ورئيس (عميد). ويتكون مجلس الكلية من وكـلاء الكليـة، ورؤسـاء الأقسام، وأستاذ من كل قسم بالتناوب سنويا (لمجلس الجامعة، بناء على طلب مجلس الكليـة أو المعهد، أن يضم إلى عضوية مجلس الكلية خمسة أساتذة على الأكثر ممـن لا يتمتعـون بعضويته، لمدة سنة قابلة للتجديد)، وأستاذ مساعد ومدرس (إذا كان عدد الأقسام في الكلية أو المعهد لا يزيد على عشرة)، أو أستاذين مساعدين ومدرسين (إذا كانت الكلية أو المعهد يزيـد عدد الأقسام فيها على العشرة)، وذلك بالتناوب – حسب الأقدمية – كل سـنة. كمـا يضـم المجلس ثلاثة أعضاء – على الأكثر – ممن لهم دراية خاصة في المواد التـى تـدرس فـي الكلية أو المعهد، يعينون لمدة سنتين قابلة للتجديد بقرار من رئيس الجامعة، بناء على اقتـراح مجلس الكلية أو المعهد وموافقة مجلس الجامعة. ولا يجوز أن يجمعوا بين عضوية أكثر مـن مجلس من مجالس الكليات أو المعاهد التابعة للجامعات الحكوميـة أو لمجلـس الجامعـة(٩). وبالنسبة لعميد الكلية، فإن تعيينه يتم بقرار من رئيس الجامعة من بين الأساتذة العاملين بهـا لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد.

وفى حالة عدم وجود أساتذة في الكلية أو المعهد، لرئيس الجامعة أن يندب أحد الأسـاتذة من الكليات أو المعاهد التابعة للجامعة، أو أحد الأساتذة المساعدين من ذات الكلية أو المعهـد، للقيام بعمل العميد.

ويجوز إقالة العميد من العمادة –قبل نهاية مدتها– بقرار مسبب من رئيس الجامعة، بعـد

موافقة مجلس الجامعة المختص، وذلك إذا أخل بواجباته الجامعية، أو بمقتضيات مسؤلياته الرئاسية، بعد إجراء التحقيق اللازم(١٠).

ويعاون العميد في إدارة شئون الكلية أو المعهد وكيلان، ويقوم أقدمهما مكانه في حالة غيابه. ويختص أحدهما بالشئون الخاصة بالدراسات والتعليم بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس، وبشئون الطلاب الثقافية والرياضية والاجتماعية. ويختص الآخر بشئون الدراسات العليا والبحوث، وتوثيق الروابط مع الكليات ومع المعاهد والمراكز والهيئات المعنية بالبحث العلمي.

كما يجوز تعيين وكيل ثالث لكل كلية يختص بشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ويكون بحكم وظيفته عضواً في مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة. ويقوم عميد الكلية بتنفيذ قرارات مجلس الكلية، ويبلغ رئيس الجامعة محاضر الجلسات والقرارات، خلال ثمانية أيام من تاريخ صدورها. كما يبلغ الهيئات الجامعية المختصة القرارات التي يجب إبلاغها إليها.

ويشكل مجلس الكلية من بين أعضائه، ومن غيرهم من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين لجانا فنية، لبحث الموضوعات التي تدخل في اختصاصه، وعلى الأخص اللجان الآتية: لجنة شئون الطلاب، ولجنة الدراسات العليا والبحوث، ولجنة المختبرات والأجهزة العلمية، ولجنة العلاقات العلمية والثقافية الخارجية، ولجنة المكتبات، ولجنة خدمة المجتمع وتنمية البيئة(١١).

د. مجلس القسم:

يتألف مجلس القسم من جميع الأساتذة والأساتذة المساعدين في القسم، ومن خمسة من المدرسين فيه على الأكثر يتناوبون العضوية فيما بينهم دوريا كل سنة بالأقدمية في وظيفة مدرس، على ألا يتجاوز عدد المدرسين في المجلس باقي أعضاء هيئة التدريس فيه. ويعين رئيس مجلس القسم من بين أقدم ثلاثة أساتذة في القسم، ويكون تعيينه بقرار من رئيس الجامعة -بعد أخذ رأى عميد الكلية- لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ويستمر في رئاسة مجلس القسم حتى نهاية المدة، دون اعتبار لما يطرأ من تغيير على عدد الأساتذة في القسم. وفى حالة وجود أقل من ثلاثة أساتذة، تكون رئاسة مجلس القسم لأقدمهم. فإذا أصبح بالقسم من هو أقدم منه، كانت له رئاسته مادام عدد الأساتذة دون الثلاثة. وفي حالة خلو القسم من الأساتذة، يقوم بأعمال رئيس مجلسه أقدم الأساتذة المساعدين فيه، ويكون له حق

حضور مجلس الكلية أو المعهد (باستثناء الوضع عند النظر في شئون توظيف الأساتذة).

وفى حالة خلو القسم من الأساتذة والأساتذة المساعدين، يتولى العميد أو أحد الوكيلين -وفقا لما يقرره مجلس الكلية- رئاسة مجلس القسم[١٢].

وتجتمع المجالس مرة -على الأقل- كل شهر، باستثناء المجلس الأعلى للجامعات الذي يجتمع مرة -على الأقل- كل شهرين. ويدعو رئيس المجلس إلى اجتماع المجلس، إذا طلبت أغلبية أعضائه ذلك بكتاب مسبب. ولا يكون اجتماع المجلس صحيحا، إلا بحضور الأغلبية المطلقة لعدد أعضائه، وتصدر القرارات بأغلبية أصوات الحاضرين. فإذا تساوت، رجح الجانب الذي منه الرئيس. ويحدد رئيس المجلس جدول أعمال كل جلسة. ولكل عضو من أعضاء المجلس، أن يطلب كتابة من رئيس المجلس أثناء الجلسة عرض ما يرى من مسائل، وتتلى فيها، ثم يقرر المجلس في الجلسة التالية ما إذا كان ثمة محل للمداولة في شأنها. وتشكل المجالس الجماعية من بين أعضائها، أو من غيرهم من أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين لجانا فنية دائمة أو مؤقتة، لبحث الموضوعات التي تدخل في اختصاصها[١٣].

٢. الجهاز الإداري:

إلى جانب الجهاز الأكاديمي، فإن هناك الجهاز الإداري مثل: أمانة المجلس الأعلى للجامعات، وأمين الجامعة، والإدارة على مستوى كل كلية، والإدارات التي تتبع كلا منها.

أ. على مستوى الجامعات:

يوجد على مستوى الجامعات أمين المجلس الأعلى للجامعات، الذي تتبعه مجموعة من الإدارات المركزية والوحدات. فكما يوضح الشكل رقم (٢)، فإن هناك ثلاث إدارات مركزية (الإدارة المركزية لشئون تطوير التعليم الجامعي، والإدارة المركزية للعلاقات الثقافية، والإدارة المركزية للشئون التعليمية والثقافية). وهناك أيضا ٧ إدارات ووحدات.

ويلاحظ من الشكل رقم (٢)، أن هناك إدارات مركزية تنقسم إلى إدارتين عامتين، في حين أن هناك إدارات مركزية لا تنقسم إلى إدارات عامة، أو تنقسم إلى إدارة عامة واحدة. ويأتى على قمة أمانة المجلس الأعلى للجامعات وزير التعليم، ويليه أمين المجلس الأعلى للجامعات الذى يعين بقرار من رئيس الجمهورية، بناء على عرض الوزير، ويكون بدرجة نائب وزير. ويشترط فيه أن يكون قد شغل لمدة ٥ سنوات - على الأقل - وظيفة أستاذ في إحدى الجامعات الحكومية. ويكون تعيينه لمدة ٤ سنوات قابلة للتجديد.

ب. على مستوى الجامعة:

يتكون الجهاز الإداري على مستوى الجامعة من أجهزة تتبع رئيس الجامعة، وأخرى تتبع كل نائب من نواب رئيس الجامعة، فضلا عن الأجهزة التي تتبع أمين الجامعة.

- الأجهزة التي تتبع رئيس الجامعة: تتكون الأجهزة التي تتبع رئيس الجامعة (كما في الشكل رقم ٣)، من الإدارة المركزية للشؤون القانونية، ومجموعة من الإدارات العامة (٥ إدارات عامة). كما أن الإدارة المركزية تنقسم إلى ٤ إدارات عامة. وتنقسم الإدارات العامة إلى إدارات قد ينقسم بعضها إلى أقسام.
- الأجهزة التي تتبع نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب: تتمثل الأجهزة التي تتبع نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب في: الإدارة المركزية للشئون الطبية (تنقسم إلي ٣ إدارات عامة)، و٣ إدارات عامة، بالإضافة إلى إدارتين (الشكل رقم٤).
- الأجهزة التي تتبع نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث: يوضح الشكل رقم (٥) أن الأجهزة التي تتبع نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث هي عبارة عن ثلاث إدارات عامة، بالإضافة إلى مدير مكتب نائب رئيس الجامعة. وتنقسم الإدارة العامة إلى إدارات تتراوح بين إدارتين و٩ إدارات.
- الأجهزة التي تتبع نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة: يوضح الشكل رقم (٦) أن هناك إدارتين عامتين، إلى جانب ثلاث إدارات. كما تنقسم الإدارات العامة إلى إدارات.
- الأجهزة التي تتبع أمين الجامعة: تتبع أمين الجامعة ٨ إدارات عامة، ينقسم كل منها إلى إدارات تتراوح بين إدارتين و٤ إدارات في كل إدارة عامة (الشكل رقم ٧).

ويتم تعيين أمين الجامعة -وفقا للقانون- بقرار من رئيس الجمهورية، بناء على عرض وزير التعليم العالي، بعد أخذ رأى رئيس الجامعة.ويشترط في أمين الجامعة أن يكون ذا خبرة في الشئون الجامعية. ويتولى الأعمال الإدارية والمالية في الجامعة تحت إشراف رئيس الجامعة ونوابه، ويكون مسئولا عن تنفيذ القوانين واللوائح والنظم المقررة في حدود اختصاصه. وله سلطات وكيل الوزارة، بالنسبة للعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويتولى الإشراف على الأقسام الإدارية بإدارة الجامعة وتنسيق العمل بينها، وكذلك

متابعة الأعمال الإدارية والمالية فيها، وفقا للقرارات والقواعد التنظيمية التي يصدرها مجلس الجامعة ورئيسها ونوابه. ويعاون أمين الجامعة أمينان مساعدان أو أكثر مـــن ذوى الكفـــاءة، ويقوم أقدمهم مقامه عند غيابه[١٤].

جـــ. على مستوى الكلية:

يتمثل الجهاز الإداري للكلية في الإدارات التي تتبع كلاً من عميـــد الكليـــة، ووكلائهـــا، ومدير إداراة الكلية (الشكل رقم ٨).

وتختلف الكليات عن بعضها فيما يتعلق بهيكلها التنظيمي، باختلاف حجم وأعداد طــلاب الكلية. فهناك كليات (التجارة – الآداب – الحقوق – دار العلوم – الصيدلة) من مستوى إدارة عامة. بينما هناك كليات أخرى مثل (الاقتصاد والعلوم السياســية – الإعـــلام – طـــب الفـــم والأسنان – التخطيط الإقليمى والعمراني – العلاج الطبيعي – التمريض) من مستوى إدارة.

ثانياً – اختصاصات المجالس الجماعية:

لكل مجلس من المجالس الجماعية السابق توضيحها اختصاصات وأدوار مختلفة، يمكـــن تناولها على الوجه الآتي:

١. المجلس الأعلى للجامعات:

يوضح الشكل رقم (٩) الأدوار المختلفة التي يؤديها المجلس الأعلـــى للجامعـــات، فـــى مجالات صنع السياسات التعليمية، والتنسيق، والتنظيم، وتقديم المشورة، والمتابعة.

٢. مجلس الجامعة:

يشير الشكل رقم (١٠) إلى أدوار مجلس الجامعة فى صنع السياسات التعليمية والتنسيق والتنظيم والتنفيذ والمتابعة.

ويتولى رئيس الجامعة ونواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات والمعاهـــد – كـــل فيمـــا يخصه– تنفيذ قرارات مجلس الجامعة، ويبلغ رئيس الجامعة هذه القرارات إلى وزير التعلـــيم العالي والمجلس الأعلى للجامعات، خلال ثمانية أيام من تاريخ صدورها. كمـــا يتـــولى إدارة شئون الجامعة العلمية والإدارية والمالية، وهو الذي يمثلها أمام الهيئات الأخرى.

وهو المسئول عن تنفيذ القوانين واللوائح الجامعية، وقرارات مجلس الجامعة، والمجلـــس الأعلى للجامعات، فى حدود هذه القوانين واللوائح. وله فى حالة الإخلال بالنظـــام أن يوقـــف

الدراسة كلها أو بعضها، على أن يعرض قرار الوقف على وزير التعليم العالي خلال ثلاثة أيام، وعلى مجلس الجامعة خلال أسبوع. ولرئيس الجامعة أن يدعو المجالس واللجان إلى الاجتماع، وأن يعرض عليها ما يراه من الموضوعات.

ويقدم رئيس الجامعة -بعد العرض على مجلس الجامعة- تقريرا في نهاية كل عام جامعي إلى وزير التعليم العالي، عن متابعة شئون التعليم والبحث العلمي وسائر نواحي النشاط الأخرى في الجامعة، وتقييمها ومراجعتها واقتراحات النهوض بها، وذلك للعرض على المجلس الأعلى للجامعات.

ويوضح الشكل رقم (١١) اختصاصات مجلس شئون التعليم والطلاب الذي يرأسه نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب.

ويكون نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب متفرغاً، وله سلطات وكيل الوزارة بالنسبة للعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس. ويتولى- تحت إشراف رئيس الجامعة- الإشراف على إعداد الخطط والبرامج التي تدخل في اختصاص مجلس شئون التعليم والطلاب ورعاية الشئون الرياضية والاجتماعية للطلاب، وعلى الخدمة الطبية والإسكان، وعلى تنفيذ برامج التدريب العملي للطلاب، كما أن له متابعة شئون الطلاب التعليمية، وتنفيذ قرارات المجلس الأعلى للجامعات ومجلس الجامعة في شئون التعليم والطلاب والكتاب الجامعي. ويتولى تنفيذ قرارات مجلس شئون التعليم والطلاب. كما أن له الحق في اقتراح ما يراه مناسباً لتوفير الأجهزة والمواد اللازمة سنوياً، ودراسة تقارير الكليات وتوصيات المؤتمرات العلمية بالنسبة إلى شئون الدراسة[١٥].

كما يوضح الشكل رقم (١٢) اختصاصات مجلس الدراسات العليا والبحوث في مجالات صنع السياسات التعليمية، والتنسيق، والتنظيم، والتنفيذ، وتقديم المشورة.

ونائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث متفرغ، وله سلطات وكيل الوزارة بالنسبة للعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويتولى -تحت إشراف رئيس الجامعة- الإشراف على[١٦]:

- إعداد الخطط والبرامج التي تدخل في اختصاص مجلس الدراسات العليا والبحوث، وعلى شئون مكتبات الجامعة وكلياتها، واقتراح الخطة، لتزويدها بالكتب والمراجع والدوريات، وعلى شئون الطلاب بالدراسات العليا، واقتراح القواعد المنظمة لنقل قيدهم

وتحويلهم، وعلى شئون النشر العلمى فى الجامعة وكلياتها، وتنفيذ السياسة المرسومة.

- تنفيذ قرارات مجلس الدراسات العليا والبحوث.
- توفير الأجهزة والمواد اللازمة للدراسات العليا والبحوث، واقتراح ما يــراه مناســبا لتحقيق التعاون بين الكليات فى هذا المجال، وبوجه خاص تنظــيم الاســتفادة مــن الأجهزة النادرة على أكمل وجه. ويقوم بدراسة تقارير الكليات وتوصيات مؤتمراتها العلمية بالنسبة للدراسات العليا والبحوث، واعتماد تشكيل لجان الحكم على الرســائل المقدمة للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه.

وفيما يتعلق بدور مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة، فإن هذا الدور يغلب عليه الطــابع الاستشاري، الذى يتمثل فى دراسة واقتراح السياسات العامة لما يلى[١٧]:

- تحقيق دور الجامعة فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- مشاكل النشاط الإنتاجى ودور الخدمات ومواقع العمل فــى البيئــة، ودور البحــث العلمى التطبيقى فى حلها.
- إنشاء وإدارة الوحدات ذات الطابع الخاص.
- إعداد وتنفيذ برامج التدريب لأفراد المجتمع على استخدام الأساليب العلمية والفنيــة الحديثة، وتعليمهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية فى جميع المجالات.
- تنظيم المؤتمرات، والندوات العلمية، والمحاضرات العامة، التــى تســتهدف خدمــة المجتمع وتنمية البيئة.

وذلك بالإضافة إلى ما يحيله إليه مجلس الجامعة لدراسة وإبداء الرأى.

وتعرض قرارات المجالس الثلاثة السابقة على مجلس الجامعة، ليقرر ما يــراه بشــأنها. ولكن بالنسبة للمسائل التنفيذية، فإن قرارات المجالس فيها تكون نافذة، بعــد اعتمادهــا مــن رئيس الجامعة[١٨].

٣. اختصاصات مجلس الكلية:

تتمثل الإدارة على مستوى الكلية، فى مجلس الكلية وعميدها، ووكلاء الكلية، ومجــالس الأقسام واللجان. ويمكن توضيح ذلك على الوجه الآتى.

يوضح الشكل رقم (١٣) اختصاصات مجلس الكلية فــى مجــالات صــنع السياســات التعليمية، والتنظيم، والتنسيق، وتقديم المشورة والرأى، والتنفيذ.

والعميد هو المسئول عن إدارة الشئون العلمية والإدارية والمالية، وعن تنفيذ القوانين واللوائح الجامعية، وقرارات مجلس الجامعة والكلية والمجلس الأعلى للجامعات. ويقدم تقريراً سنوياً عن شئون التعليم والبحوث وغيرهما من أنشطة الكلية إلى رئيس الجامعة، بعد عرضه على مجلس الكلية. وللعميد أن يدعو إلى الاجتماع لمجالس الأقسام واللجان، وأن يعرض عليها ما يراه من الموضوعات كما يلى[١٩]:

- الإشراف على إعداد الخطة التعليمية والعملية فى الكلية، ومتابعة تنفيذها.
- التنسيق بين الأجهزة الفنية والإدارية والعاملين بالكلية.
- تقديم الاقتراحات بشأن استكمال حاجة الكلية من هيئات التدريس، والفنيين، والفئات المساعدة الأخرى، والمنشآت والتجهيزات والأدوات وغيرها.
- مراقبة سير الدراسة والامتحانات، وحفظ النظام داخل الكلية، وإبلاغ رئيس الجامعة عن كل ما من شأنه المساس بسير العمل بالكلية، أو ما ينسب إلى أحد أعضاء هيئة التدريس.
- الإشراف على العاملين بالأجهزة الإدارية بالكلية، ومراقبة أعمالهم.

ولعميد الكلية سلطات وكيل الوزارة بالنسبة للعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس.

وفيما يتعلق بوكلاء الكلية، يوضح الشكل رقم (١٤) اختصاصات كل من وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب. ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث.

كما يوضح الشكل رقم (١٥) اختصاصات لجنتي شئون التعليم والطلاب، والدراسات العليا والبحوث. ولوكلاء الكلية سلطات رؤساء المصالح بالنسبة للعاملين من غير أعضاء هيئة التدريس.

٤. اختصاصات مجلس القسم ورئيسه:

تتم إدارة القسم، من خلال مجلس القسم ورئيسه. وتتمثل اختصاصات كل منهما فيما يلى:

أ. مجلس القسم:

يختص مجلس القسم بما يلى[٢٠]:

- رسم السياسة العامة للتعليم والبحث العلمى فى القسم، ووضع نظام العمل بالقسم والتنسيق بين مختلف التخصصات فى القسم، ووضع وتنسيق خطة للبحوث والإشراف عليها.

- تحديد المقررات التى يتولى تدريسها، وتحديد محتواها العلمي، وكذلك الكتب والمراجع فى مواد القسم، وتيسير حصول الطلاب عليها، وتدعيم المكتبة بها.
- اقتراح تعيين أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين، وندبهم ونقلهم وإعارتهم، وإيفادهم فى مهمات ومؤتمرات علمية وندوات أو حلقات دراسية، والترخيص للأساتذة بإجازات التفرغ العلمي، وتوزيع الدروس والمحاضرات والتمرينات العلمية والانتداب من القسم وإليه، وتوزيع أعمال الامتحان، وتشكيل لجانه فيما يخص القسم، ومنح مكافآت التفرغ للدراسات العليا، وتعيين المشرفين على الرسائل، وتشكيل لجان الحكم عليها، ومنح درجات الماجستير والدكتوراه.
- مناقشة التقرير السنوي لرئيس مجلس القسم، وتقارير نوابه، ومناقشة نتائج الامتحان في مواد القسم وتوصيات المؤتمرات العلمية للقسم والكلية، وتقييم نظم الدراسة والامتحان والبحث العلمي في القسم، ومراجعتها وتحديدها في ضوء كل ذلك، وفي إطار التقدم العلمي والتعليمي ومطالب المجتمع وحاجاته المتطورة.
- متابعة تنفيذ السياسة العامة للتعليم والبحوث في القسم.

ب. رئيس مجلس القسم:

يتولى رئيس مجلس القسم القيام بما يلي[٢١]:

- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في القسم، وذلك للعرض على مجلس القسم.
- إعداد مقترحات الندب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم، للعرض على مجلس القسم.
- اقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث بالقسم، للعرض على مجلس القسم.
- متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية فيما يخصه.
- الإشراف على العاملين في القسم، ومراقبة أعمالهم.
- حفظ النظام داخل القسم، وإبلاغ عميد الكلية عن كل ما من شأنه المساس بحسن سير العمل بالقسم.
- إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي عن شئون القسم العلمية، والتعليمية، والإدارية، والمالية، ويتضمن هذا التقرير عرضاً لأوجه النشاط في القسم ومستوى

أداء العمل به، وشئون الدراسة والامتحانات ونتائجها، وبيان العقبات التي اعترضت التنفيذ، وعرض المقترحات بالحلول الملائمة، ويعرض هذا التقرير على مجلس القسم، توطئة للعرض على مجلس الكلية.

- يبين رئيس مجلس القسم لمجلس الكلية وجهة نظر مجلس القسم، عند نظر المسائل المعروضة بشأنه على مجلس الكلية.

ثالثاً – إختصاصات الجهاز الإداري:

كما سبقت الإشارة، فإن الجهاز الإداري على مستوى الجامعات يتمثل في أمانة المجلس الأعلى للجامعات. وعلى مستوى الجامعة، يتمثل في الأجهزة الإدارية التي تتبع رئيس الجامعة ونوابه، وأمين الجامعة. أما على مستوى الكلية، فإنها تشمل مدير وأمين الكلية، والإدارات الأخرى التي تتبع العميد، ووكلاء الكلية.

١. على مستوى الجامعات:

يأتي على قمة أمانة المجلس الأعلى للجامعات وزير التعليم العالي، ويليه أمين المجلس الأعلى للجامعات. ويختص أمين المجلس الأعلى للجامعات بأعمال أمانة المجلس، ويشرف على الأجهزة التي تتكون منها الأمانة، ويتولى جمع البيانات والإحصائيات، وإعداد الدراسات الخاصة بالموضوعات التي ينظرها المجلس. ويشرف على تحرير محاضر جلساته وإثباتها في سجل يوقعه مع رئيس المجلس، ويبلغ قرارات المجلس إلى الجامعات، خلال ثمانية أيام من تاريخ صدورها. وله سلطات وكيل الوزارة بالنسبة للعاملين بالأمانة[٢٢].

٢. على مستوى الجامعة:

سوف نركز هنا، على الإدارات التي تتبع نائبي رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب، والدراسات العليا والبحوث. وتقوم كل إدارة بمساعدة نائب رئيس الجامعة المختص. وفيما يلي توضيح لهذه الاختصاصات[٢٣]:

أ. الإدارة العامة لشئون التعليم:

تتكون الإدارة العامة لشئون التعليم من ست إدارات هي: إدارة شئون الدراسة، وإدارة شئون الوافدين، وإدارة شئون الخريجين، وإدارة التحريرات، وإدارة التسجيل والامتحانات،

وقسم التوجيه الطلابي. وتختص الإدارة العامة لشئون التعليم بصفة عامة بما يلي:

- اقتراح خطط العمل التي تكفل سير العمل بقطاع شئون الطلاب، وإصدار القرارات التي تكفل تحقيق الأهداف المرسومة، وضبط الرقابة على تنفيذ هذه القرارات.
- إجراء الدراسات والبحوث، حول برامج وأساليب ونظم الدراسة بالكليات والمعاهد، وتحليل وتطبيق مدى اتفاقها مع متطلبات المجتمع وتطورات العلوم والمعارف.
- متابعة التطورات والاتجاهات الحديثة في مجالات العمل والاستفادة منها، ومتابعة تطبيق النظم ومناقشة خطوات العمل ومشكلاته مع وضع الحلول الملائمة لانسياب العمل.
- إبداء الرأي في تطوير اللائحة التنفيذية للجامعات، فيما يختص بنظم الدراسة ونظم القبول والتسجيل، والتقدم بالمقترحات اللازمة لنائب رئيس الجامعة.
- إعداد تقارير لنائب رئيس الجامعة عن أوضاع نظم الدراسة بالكليات والمعاهد.
- الإعداد والاحتفاظ بمعلومات متكاملة عن برامج وأساليب ونظم الدراسة والطلاب ونظم الامتحانات، وتصنيفها.
- تنفيذ خطط ونظم الدراسة في الكليات والمعاهد، واتخاذ ما يلزم من إجراءات في حالة اكتشاف تجاوزات من جانبها. كما تقوم باتخاذ الإجراءات التنفيذية، لتطبيق قرارات مجلس الجامعة ومجلس شئون التعليم والطلاب، ومتابعة تنفيذها.
- الرد على جميع الاستفسارات، سواء فيما يختص بشئون الدراسة والطلاب من الكليات والمعاهد والجهات المعنية.

ب. اختصاصات الإدارة العامة لشئون الدراسات العليا:

تتبع الإدارة العامة لشئون الدراسات العليا نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث. وتضم ثلاث إدارات هي: إدارة شئون الدراسة، وإدارة شئون الخريجين، وإدارة القيد والتسجيل.

وتختص الإدارة العامة لشئون الدراسات العليا بصفة عامة بما يلي:

- الإعلان عن فتح باب القبول، والاتصال بالجهات الفنية المتخصصة الموفدة للطلاب، وتلقي طلبات الراغبين في التسجيل بالدراسات العليا، وفحصها من حيث مطابقتها لما تنص عليه أحكام القوانين واللوائح والقرارات التنظيمية الصادرة من

جهات الاختصاص، قبل العرض على العميد ومجلس الكلية / المعهد.

- الإعداد والتجهيز لامتحانات الدراسات العليا (مقررات الماجستير، ودبلومات الدراسات العليا)، وإعداد جداول الامتحانات، وتشكيل لجان الامتحانات، وانتداب الممتحنين من الخارج.
- إعداد المذكرات والدراسات التي تعرض على مجلس الكلية / المعهد، فيما يتعلق بالدراسات العليا بالكلية أو المعهد، بعد عرضها على الوكيل المختص.
- تنفيذ القرارات الصادرة بشأن تطوير نظام الدراسة، وعرض مشكلات التطبيق على السلطة المختصة، والتقدم باقتراحات التغلب عليها.
- إعداد البيانات الخاصة بطلاب الدراسات العليا والوافدين، وسجلات الإجراءات المالية الخاصة بتسديد رسوم الدراسة، والاحتفاظ بها.
- إعداد بيانات خريجي الدراسات العليا، والقرارات الوزارية الخاصة بمنحهم الدرجات العلمية، وإعداد البيانات الإحصائية التي تطلبها الجامعة أو الجهات المعنية.
- استخراج الشهادات المؤقتة التي تفيد حصول الطلاب على درجتي الماجستير والدكتوراه في التخصصات المختلفة، أو تفيد حصولهم على إحدى دبلومات الدراسات العليا بالكلية / المعهد.
- إمساك الدفاتر، والقيام بالأعمال الإدارية والمالية الخاصة بالميزانية المخصصة لمكافآت المنح لدرجتي الماجستير والدكتوراه.
- الرد على استفسارات الكليات والمعاهد، فيما يتعلق بالدراسات العليا، وبمشاكل القيد والتسجيل، وعمل المذكرات اللازمة.
- عرض مقترحات الكليات، فيما يتعلق بتعديل اللوائح، وبتحديد مواعيد الامتحانات، وعرضها على الجهات المعنية بالجامعة والمجلس الأعلى للجامعات.
- إخطار جميع الكليات والمعاهد بقرارات المجلس الأعلى للجامعات ومجلس الجامعة ومجلس الدراسات العليا والبحوث، فيما يتعلق بشئون الدراسات العليا.

جـ. الإدارة العامة للبحوث العلمية:

تتكون الإدارة العامة للبحوث العلمية من ثلاث إدارات هي: إدارة البحوث، وخدمات تمويل البحوث، وإدارة الشئون المالية.

وتختص الإدارة العامة للبحوث العلمية بصفة عامة بما يلي:

- في مجال التنفيذ والمتابعة: تختص الإدارة العامة للبحوث العلمية بما يلي:
- تنفيذ سياسة الجامعة بالنسبة للاتصال البحثي مع مؤسسات الاقتصاد المصـــري، وتلبية احتياجات الجهات المستفيدة من الخدمات البحثية التي تقدمها الجامعة.
- تنفيذ سياسة الجامعة بالنسبة للمعمل المركزي للأجهزة العلمية، وتلبية احتياجات الجهات المستفيدة من الخدمات البحثية.
- أعمال الشئون المالية المتعلقة بالمشروعات البحثية، والمساهمات البحثية لطلاب الدراسات العليا (المعيدين، والمدرسين المساعدين).
- تنفيذ أعمال اللجنة الفنية للأجهزة العلمية، ومدى مطابقة هذه الأجهزة لدراســات الجدوى، قبل الشراء والعرض علـــى اللجنـــة العامـــة للأجهـــزة والمختبـــرات بالجامعة.
- تحديث قواعد بيانات أعضاء هيئة التدريس والخطط والمشـــاريع البحثيـــة أولا بأول.
- التعرف على مشكلات مؤسسات الاقتصاد القومي، والعمل على إيجاد الوســـائل المناسبة، للتوصل للمشروعات البحثية التي من شـــأنها المســـاعدة فـــي حـــل المشكلات.
- في مجال الاقتراح: للإدارة العامة للبحوث العلمية اقتراح ما يلي:
- خطط تنمية البحوث الجامعية، وتوفير متطلباتها فـــي إطـــار السياســـة العامـــة للجامعات، وتنفيذها.
- وضع استراتيجية عامة لكل كلية ومعهد، طبقـــاً لمقتضـــيات الخطـــة البحثيـــة بالجامعة، والعمل على معالجة معوقات تنفيذها.
- أعمال شئون الجوائز في الجامعة، وفيما بـــين الجامعـــة والجهـــات المختلفـــة، ومتابعة تنفيذها.

٣. الجهاز الإداري على مستوى الكلية:

كما سبقت الإشارة، فإن الاختلاف في الجهاز الإداري على مستوى الكليات يتمثـــل فـــي المستوى التنظيمي لإدارة الكليات، فالكليات التي يتجاوز عدد طلابها ٥٠٠٠ طالـــب، يكـــون

المستوى التنظيمي لها هو "إدارة عامة". أما الكليات التي يقل عدد طلابها عن ٥٠٠٠ طالب، فإن المستوى التنظيمي لها هو "إدارة ". وباستثناء ذلك، فإن الاختصاصات واحدة، سواء إدارة أو إدارة عامة[٢٤].

أ. اختصاصات إدارة شئون الدراسات العليا والبحوث:

ليس هناك اختلاف في هذه الاختصاصات بين إدارة شئون الدراسات العليا والبحوث في الكليات التي من مستوى "إدارة عامة"، وقسم الدراسات العليا والبحوث في الكليات التي من مستوى "إدارة". كما أن اختصاصات كل منهما هي ذات اختصاصات الإدارة العامة لشئون الدراسات العليا.

ب. اختصاصات الأجهزة التي تتبع وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب:

فيما يلي توضيح لاختصاصات هذه الأجهزة:

- **مكتب الوكيل:** ويختص بما يلي:
- دراسة الموضوعات الواردة قبل عرضها على وكيل الكلية، والقيام بالدراسات والبحوث التى يرى الوكيل تكليفه بها.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة نحو تنفيذ ما يشير به الوكيل، ومتابعة ما يتم بوحدات القطاع.
- تنظيم المقابلات الخاصة بالوكيل.
- القيام بأعمال الصادر والوارد والحفظ، والقيام بأعمال النسخ والتحريرات اللازمة.
- **إدارة شئون التعليم:** وتختص بما يلي:
- القيام بجميع الأعمال المتصلة بملفات الفرق الدراسية، واستيفاء بيانات الطلاب أولا بأول.
- إعداد البيانات الإحصائية لطلاب الفرق الدراسية، وكشوف طلاب هذه الفرق، وتسليمها إلى الأقسام الدراسية بالكلية.
- إعداد بيانات الطلبة المستحقين لجوائز التفوق، بالفرق الدراسية بالكلية.
- عمل المكاتبات الخاصة بأعمال التمرين الصيفى للطلاب، وتجميعها بعد انتهاء تمرينهم.

- تفريغ تأمين الحوادث والمؤسسة المالية من كشوف مندوب الصرف التى تـرد إلى الإدارة، وعمل كشوف بالأسماء والاستمارة ٥٠ ع.ح، وإرسالها الى الوحدة الحسابية.
- عمل سجلات للطلاب الوافدين، واستيفاء جميع الأعمال الخاصة بهم.
- إعداد كشوف الدرجات والتقديرات الخاصة بجميع الفرق، ورصـد الـدرجات والتقديرات للمتخلفين والراسبين، وإرسالها إلى الكنترول.
- عمل جداول الامتحانات الدراسية بالكلية؛ وكذلك كشوف المراقبة للسادة أعضاء هيئة التدريس المشتركين في امتحانات نصف العام وآخر العام الدراسى.
- استخراج شهادات التخرج المؤقتة لطلاب الليسـانس والبكـالوريوس، وعمـل إخلاء الطرف لهم.
- اتخاذ إجراءات اعتمادات القرارات الخاصة بمنح الخريجين الدرجات العلميـة، والتأشير على الشهادات التى يطلبونها.
- **إدارة رعاية الشباب:** وتختص بما يلى:
- بث الروح الجامعية السليمة بين طلاب الكلية، وتوثيـق العلاقـة بيـنهم وبـين أساتذتهم، وبينهم وبين طلاب الجامعات والمعاهد الأخرى.
- تنظيم الإفادة من نشاط الطلاب في وقت فراغهم، بما يعود على الوطن وعلـيهم بالنفع.
- العمل على توسيع قاعدة الممارسين من الطلاب للأنشطة والهوايـات المتعـددة وتيسير هذه الممارسات بتوفير جميع الإمكانيات المادية والبشرية.
- إجراء البحوث والدراسـات، للتعـرف علـى مشـكلات الشـباب، واقتـراح المشروعات والبرامج اللازمة للتغلب عليها، وتنفيذ ما يتقرر منها.
- **قسم الوسائل التعليمية:** ويختص بما يلى:
- توظيف اسـتخدام الوسـائل التعليميـة؛ كالرسـوم التوضـيحية، والبسـيطة، والتخطيطية، والخرائط، واللوحات، والملصقات، والإسـطوانات، والأشـرطة المسجلة، والصور الفوتوغرافية، والصور الشفافة، والأفلام الثابتة السـينمائية، والنماذج المختلفة.

- تصميم وابتكار الوسائل التعليمية المختلفة، بما يتناسب ويلائم احتياجات الكلية.
- حفظ وصيانة جميع أنواع الأجهزة وأدوات الوسائل التعليميـة، مثـل: جهـاز عرض الصور الشفافة، أو جهاز عرض الصور المعتمة، أو الأفلام السينمائية، أو الصور الصوتية ... الخ.
- العمل على تكامل جميع أنواع الوسائل التعليمية، بالشكل الذى يحقـق توصـيل المادة العلمية للطلاب بصورة فعالة وحيوية.

رابعاً – استنتاجات عامة ومقترحات:

بعد هذا العرض لكل من التنظيم الإداري للتعليم الجامعي واختصاصاته، يمكن اسـتنتاج مجموعة من النتائج، وطرح المقترحات الآتية:

١. النتائج:

تتمثل أهم النتائج فيما يلى:

أ. تباين نطاق الإشراف:

يوضح الجدول رقم (١)، أن هناك تبايناً في نطاق الإشـراف علـى وحـدات الجهـاز الإداري بين رئيس الجامعة ونواب رئيس الجامعة وأمين الجامعة. فرئيس الجامعـة يشـرف على أكثر من ٣٣ شخصا (رئيس الإدارة المركزية، ٩ مديرين عمـوم، ٢٠ مـدير إدارة، ٣ رؤساء أقسام، فضلا عن ثلاثة مكاتب)، في حين يشرف نائب رئيس الجامعة لشئون التعلـيم والطلاب على (١٣ رئيس إدارة مركزية ومديراً عاماً، ومدير إدارة، ورئيس قسم). ويشـرف نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث على (٢٢ مديرا عامـا ومـدير إدارة)، في مقابل (١٠ مديرين عموم ومدير إدارة) يشرف عليهم نائب رئيس الجامعة لشئون خدمـة المجتمع وتنمية البيئة. أما أمين الجامعة، فيشرف على (٣٦ مديرا عاما ومدير إدارة ورئـيس قسم، فضلا عن الأمناء المساعدين).

جدول رقم (١)

نطاق الإشراف في جامعة القاهرة*

التقسيم الإداري	نطاق الإشراف والتسلسل الرئاسي				المجموع
	رئيس إدارة مركزية	مدير عام	مدير إدارة	رئيس قسم	
رئيس الجامعة	١	٩	٢٠	٣	٣٣ + ٣ مكاتب
نائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب	١	٦	٤	٢	١٣
نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث	–	٤	١٨	–	٢٢
نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة	–	٢	٨	–	١٠
الأمين العام	–	٨	٢٥	٣	٣٦ + الأمناء المساعدون
المجموع	٢	٢٩	٧٥	٨	١١٧

* لا يدخل ضمن هذه التقسيمات الوحدات الإدارية التى تتبع نواب رئيس الجامعة لفروع الخرطوم، وبنى سويف، والفيوم.

ب. اختلاف تبعية وقيادة وحدات الجهاز الإداري:

مما سبق يتبين أن هناك اختلافا في تبعية وحدات الجهاز الإداري بالجامعة، فبينما هناك وحدات تتبع رئيس الجامعة، هناك وحدات تتبع كل نائب من نواب رئيس الجامعة، وأمين الجامعة. ومما لاشك فيه، أن هذا التعدد في التبعية قد يترتب عليه تباين في المعاملة الوظيفية، وفى أداء العمل وطبيعة العلاقات بين هذه الوحدات الإدارية وبعضها البعض.

جـ. عدم وجود أسس موضوعية لتقسيم العمل:

يتطلب تقسيم العمل وتدرج السلطة، أن تكون هناك أسس يتم على أساسها إنشاء الوحدات الإدارية أو الإدارات (مثل الوظيفة، والمنهج، والعملاء، والعملية، والموقع الجغرافي). ولكن التحليل السابق يوضح أن هناك تباينا في المكانة التنظيمية للوحدات الإدارية، حيث نجد إدارات مركزية وإدارات عامة، وإدارات وأقساما. وقد توجد إدارة

مركزية واحدة (تتبع رئيس الجامعة ونائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطـلاب) وإدارات عامة، وإدارات، وأقسام. كما أن هناك اختلافا في أعداد الوحدات التنظيميـة، فبينمـا هنـاك إدارتان مركزيتان فقط، نجد أن هناك ٢٩ إدارة عامة، ٧٥ إدارة، ٨ رؤساء أقسام، يضـاف إلى ما سبق تعدد المستويات الإدارية لبعض الإدارات على عكس إدارات أخرى، فبينما نجـد أن مدير الإدارة التى تتبع إدارة عامة، ثم إدارة مركزية. يمثل المستوى الرابع فـي الهيكـل التنظيمي، فإن هناك إدارات أخرى تمثل المستوى الثالث أو المستوى الثاني فقط.

د. التباين في نمط التنظيم الإداري للكليات:

لقد تم التمييز بين الكليات الكبيرة الحجم (التى يتجاوز عـدد طلابهـا ٥٠٠٠ طالـب)، والكليات الصغيرة الحجم (التى يقل عدد طلابها عن ٥٠٠٠طالب)، من حيث نمـط التنظـيم الإدارى. فالكليات الكبيرة الحجم (التجارة والحقوق على سبيل المثال) تنظيمها الإدارى علـى مستوى إدارة عامة. أما الكليات الصغيرة الحجم (الاقتصاد والعلوم السياسية والإعلام علـى سبيل المثال)، فتنظيمها الإدارى من نمط مدير إدارة. ويلاحظ أن ما يتم بناء عليه التمييز هو أنماط إدارة الكليات، فالأهداف والأدوار هى واحدة في جميع الكليات، فليس هنـاك اخـتلاف في اختصاصات الأجهزة الإدارية للكليات.

هـ. الجمع في تشكيل المجالس الجماعية بين الأعضاء بحكم مناصبهم والأعضـاء بحكم خبراتهم:

يتبين مما سبق، أن هناك مجالس فرعية للمجالس الرئيسية والتى تتداخل فـي تشـكيلها، فرئيس المجلس الأعلى للجامعات هو ذاته رئيس المجالس الفرعية الأخرى. كما أن الأعضاء بحكم خبراتهم في المجلس الأعلى، يتشابهون مع الأعضاء بحكـم خبـراتهم فـي المجـالس الفرعية.

ويلاحظ أن مجلس الجامعة يجمع بين ثلاثة أنواع من الأعضـاء تختلـف أداة تعييـنهم، فهناك نواب رئيس الجامعة الذين يعينون بقرار من رئيس الوزراء (بتفـويض مـن رئـيس الجمهورية)، والأعضاء بحكم خبراتهم الذين يعينون بقرار من رئيس الجامعة، بعد أخـذ رأى مجلس الجامعة، وهناك عمداء الكليات الذين يعينون بقرار من رئيس الجامعة. وإلـى جانـب ذلك، فإن هناك تفاوتا في مدد عضوية كل منهم (نواب رئيس الجامعة ٤ سـنوات، وعمـداء الكليات ٣ سنوات، والأعضاء بحكم خبراتهم سنتان).

و. الطابع الفضفاض لاختصاصات المجالس الجماعية والجهاز الإداري:

لعل أهم ما يلاحظ فيما يتعلق باختصاصـــات المجـــالس الجماعيـــة، وكـــذلك الإدارات الجامعية، أن هناك ازدواجية في هذه الاختصاصات. فالاختصاصـــات الممنوحـــة للمجلـــس الأعلى للجامعات هي ذاتها الممنوحة لمجلس الجامعة، وكذلك لمجلس الكلية. والأمر كـــذلك، بالنسبة لاختصاصات وحدات الجهاز الإداري على مستوى أمانة المجلس الأعلى للجامعـــات والجامعة والكلية. ويعنى ما سبق أن اختصاصـــات بعـــض المجـــالس الجماعيـــة والإدارات اختصاصات غير حقيقية، حيث تتم ممارستها من الناحية الفعلية على مستوى معين. وعلـــى سبيل المثال، لكل من مجلس الجامعة، والمجلس الأعلى للجامعات ولمجلـــس الكليـــة تحديـــد وإنشاء تخصصات الأستاذية في الجامعات، ورسم السياسة العامة للكتب ... إلخ.

ولم يوضح القانون كيفية ممارسة الاختصاص وهل تبدأ من أعلى أم من أســـفل، مثـــل تحديد عدد الطلاب الذين يتعين قبولهم.ويضاف إلى ما سبق، أنه ليست هناك اختلافات فيمـــا يتعلق باختصاصات الوحدات الإدارية المختصة بشئون التعليم أو بشئون الدراســـات العليـــا، سواء إذا كانت هذه الوحدات في شكل إدارة عامة (في الكليات الكبيرة الحجم)، أو فى شـــكل قسم في الكليات ذات الأعداد الأقل من ٥٠٠٠ طالب)، فالاختلاف فقـــط هنـــا فـــي الفصـــل التنظيمي لهذه الوحدة. وكذلك هناك تداخل وازدواجية في الاختصاصات بين الإدارات العامة التى تتبع نواب رئيس الجامعة، والإدارات والأقسام الموجودة على مستوى الكليات. كمـــا أن هناك تداخلا في الاختصاصات، بين كل من مجالس ولجان خدمة المجتمـــع وتنميـــة البيئـــة وبعضها البعض، وبينها وبين مجالس ولجان شئون الدراسات العليا والبحوث، وكذلك الأمـــر بالنسبة للجهاز الإداري على جميع المستويات.

ويترتب علي ما سبق المركزية الشديدة، وعدم الجدية في تطبيق اختصاصات المجـــالس الجماعية في حالات كثيرة، وتعدد الأجهزة الرقابية ذات الصلة بالجامعات.

٢. التوصيات:

انطلاقاً من النتائج السابقة، تبدو الحاجة ماسة لإعادة النظر فـــي نمـــط إدارة الجامعـــات المصرية، بحيث يصبح أكثر استجابة وملاءمة لأنشطة وأهداف الجامعة الرئيسية، وللمفـــاهيم والنظم الإدارية الحديثة. وفي هذا الإطار، يمكن طرح مجموعة المقترحات الآتية:

١. تحديث الهياكل التنظيمية للتعليم العالي، ســـواء المتعلقـــة بالجهـــاز الأكـــاديمي أو

بالجهاز الإداري، بما يتلافى المشاكل الحالية المتمثلة في ازدواجية الاختصاصات والتبعية.

٢. تطبيق مفهوم مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ، والأخذ بمبدأ تفويض السلطات، ووضع دليل لكل مستوي من مستويات إدارة الجامعة، وأن تكون سلطة الفرد متناسبة مع مسئولياته.

٣. تحديث نظم المعلومات، واستخدام الأجهزة الحديثة لهذا الغرض، في جميع مرافق العملية الإدارية، والتدريب عليها.

٤. تبني أنماط إدارية جديدة، تنتقل من التنظيم الإداري الهرمي البيروقراطي، إلي التنظيم الشبكي الذي يعتمد علي مجموعات العمل القاعدية الصغيرة المتكاملة، والتي تعمل إداراتها في إطار الخطة المتفق عليها، وبالتالي تقيس مستويات الإدارة الوسيطة التي تفصل بين القيادات والعاملين في مؤسسات التعليم العالي، وخاصة بعد الاعتماد علي الحاسبات الآلية، التي تساعد علي سيولة وسهولة الاتصال بين القيادات والوحدات التابعة لها، مهما زاد عددها، وأين كان مكانها.

٥. إعطاء المزيد من السلطات للجامعات: إن من أهم مقومات تطوير التعليم الجامعي هو تحرير الجامعات من الرقابة الحكومية، بحيث تقوم عليها مجالس إدارة مستقلة رباعية التمثيل (الدولة – قطاع العمال العام – المجتمع المدني – الأكاديميون).

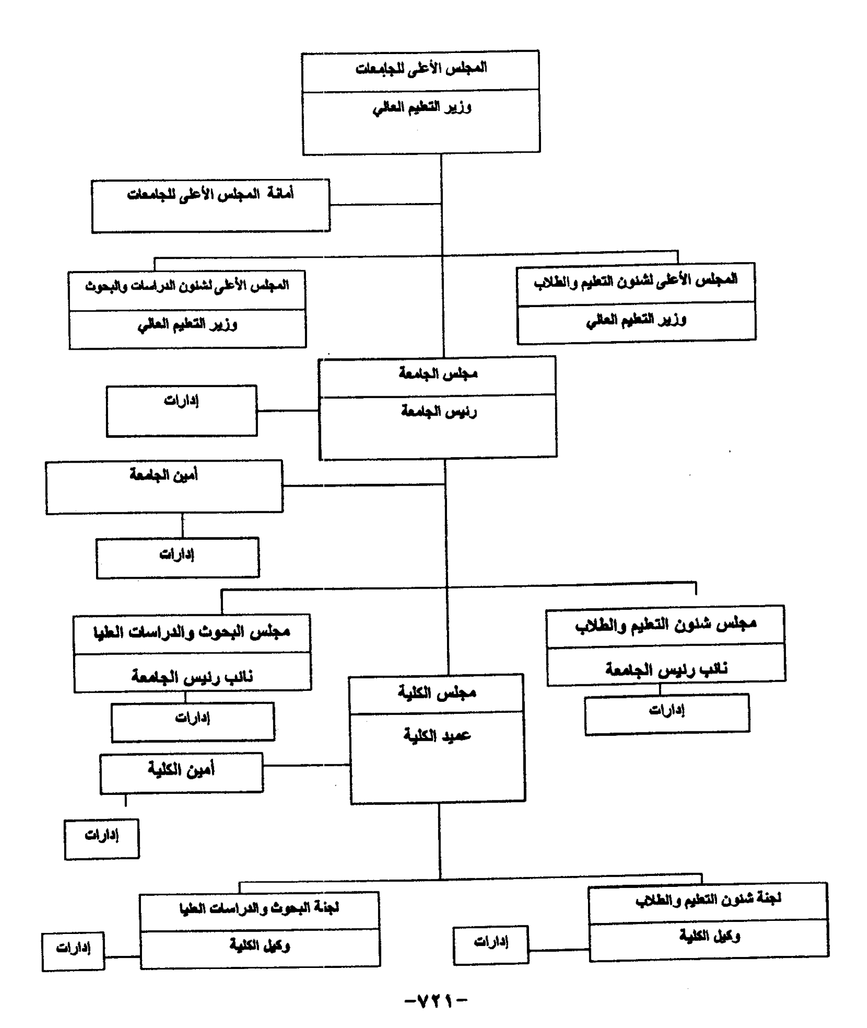
هوامش الدراسة

(١) المادة (١٨) من القرار بقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات
(٢) المادة (١٩) مكرراً من القرار بقانون.
(٣) المادة (٣) من قرار رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ باللائحة التنفيذية للقانون.
(٤) المادة (٦) من القرار السابق.
(٥) المادة (٢٢) من القرار بقانون.
(٦) المادة (٢٩) من القرار بقانون.
(٧) المواد (٣٢)، (٣٤)، (٣٥) مكرراً من القرار بقانون.
(٨) المادة (١٠) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(٩) المادة (٤٠) من القرار بقانون.
(١٠) المادة (٤٣) من القرار بقانون.
(١١) المادة (٢٧) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ .
(١٢) المواد (٣٧)، (٣٨)، (٣٩)، من القرار بقانون.
(١٣) المواد من (٤٥) إلى (٤٩) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(١٤) المواد (٣٧)، (٣٨)، (٣٩) من القرار بقانون.
(١٥) المواد (٢٦)، (٢٧) من القرار بقانون.
(١٦) المادة (٢٨) من القرار بقانون.
(١٧) المادة (١٩) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(١٨) المادة (٢٠) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(١٩) المادة (٣٥) مكرراً (أ) من القرار بقانون.
(٢٠) المادة (٣٦) من القرار بقانون.
(٢١) المادة (٤٦) من القرار بقانون.
(٢٢) المادة (٥٥) من القرار بقانون.
(٢٣) المادة (٤٢) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(٢٤) المادة (٨) من القرار رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥.
(٢٥) جامعة القاهرة، الإدارة العامة للتنظيم والإدارة، إدارة التنظيم وطرق العمل.
(٢٦) المرجع السابق.

ملحق الأشكال

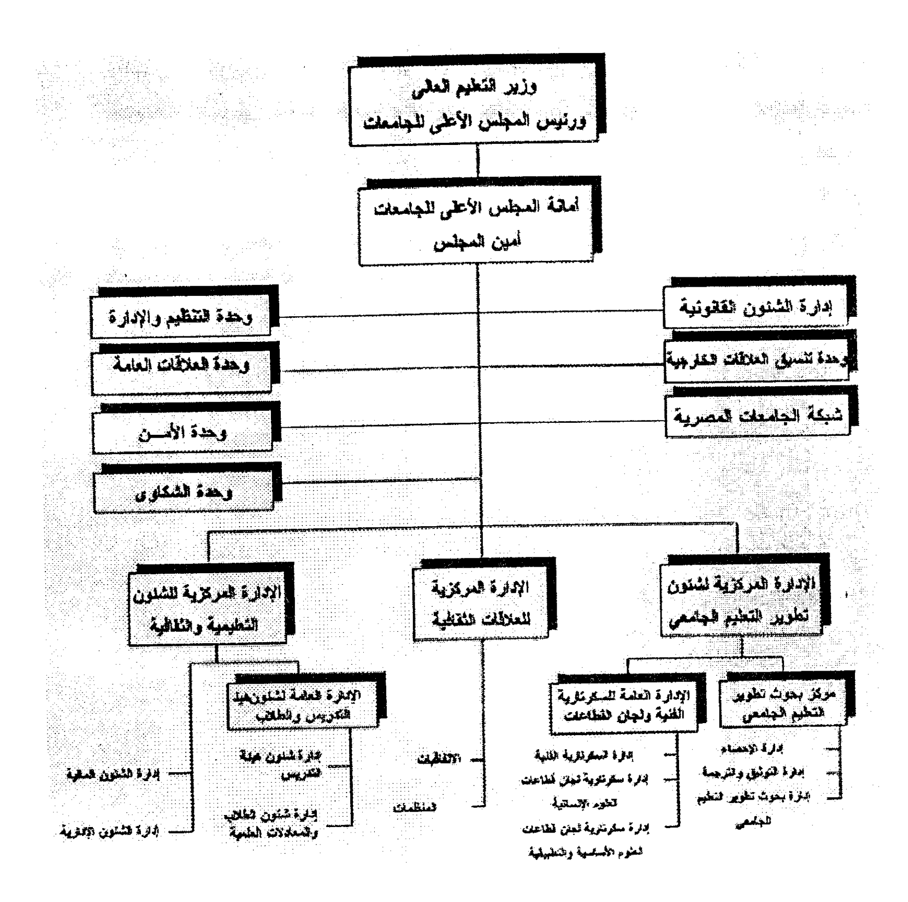
الشكل رقم (١)

المجالس الجماعية



الشكل رقم (٢)

الهيكل التنظيمى لأمانة المجلس الأعلى للجامعات



المصدر: http://www.eun.eg/scu/arb/ha-scu.htm

جامعة القاهرة

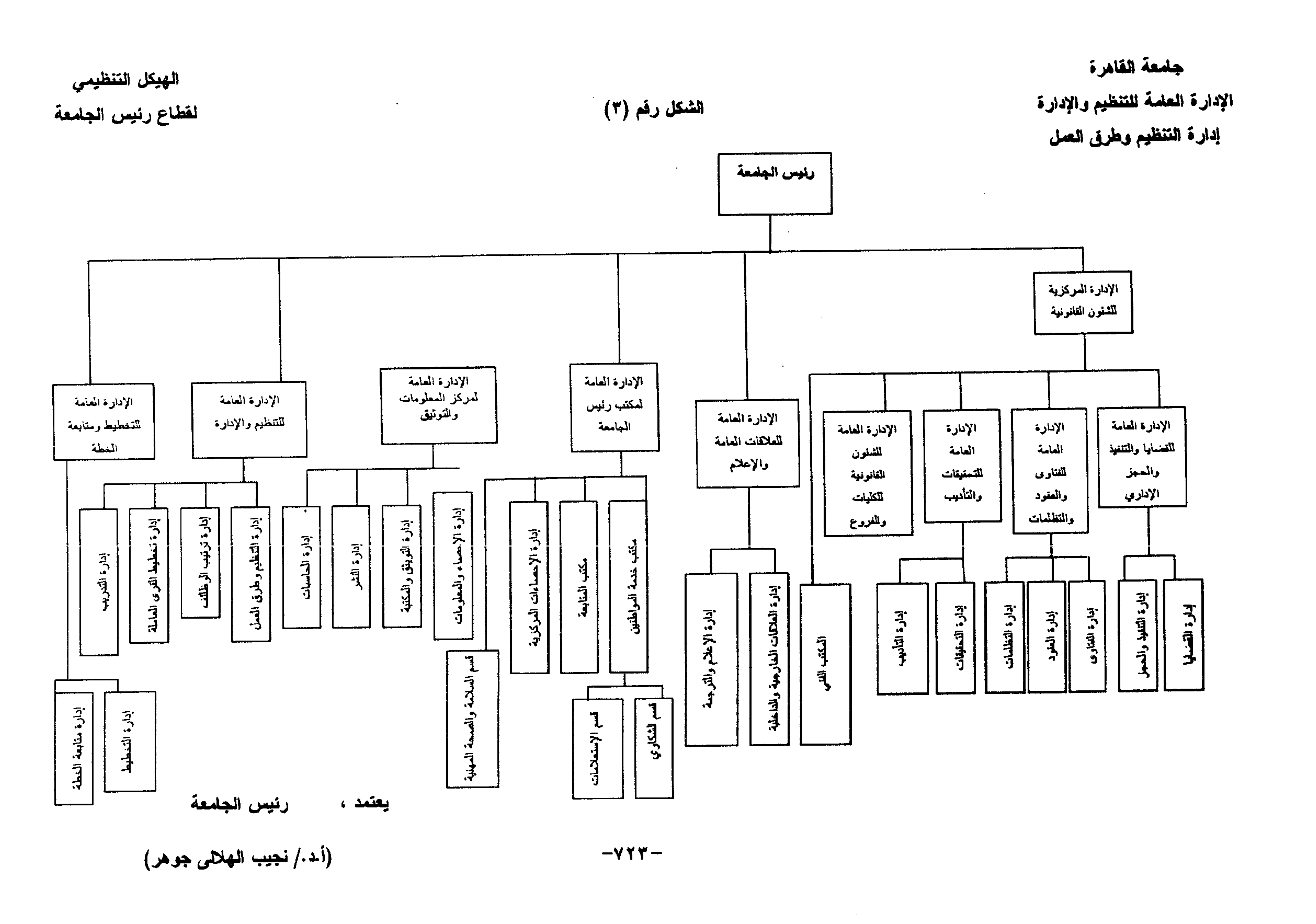
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة

إدارة التنظيم وطرق العمل

الشكل رقم (٣)

الهيكل التنظيمي

لقطاع رئيس الجامعة



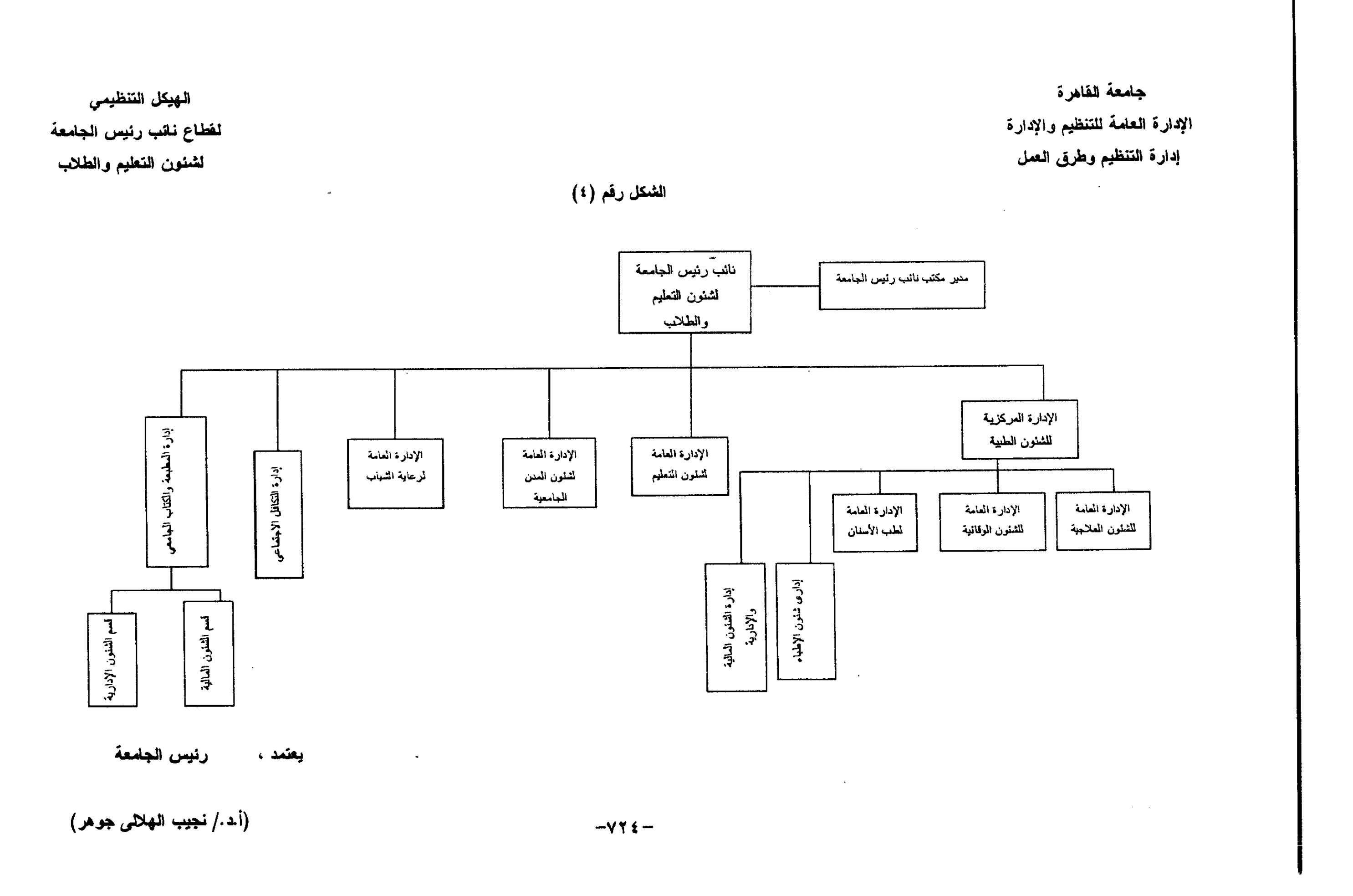
يعتمد ، رئيس الجامعة

(أ.د./ نجيب الهلالى جوهر)

جامعة القاهرة
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة
إدارة التنظيم وطرق العمل

الهيكل التنظيمي
لقطاع نائب رئيس الجامعة
لشئون التعليم والطلاب

الشكل رقم (٤)



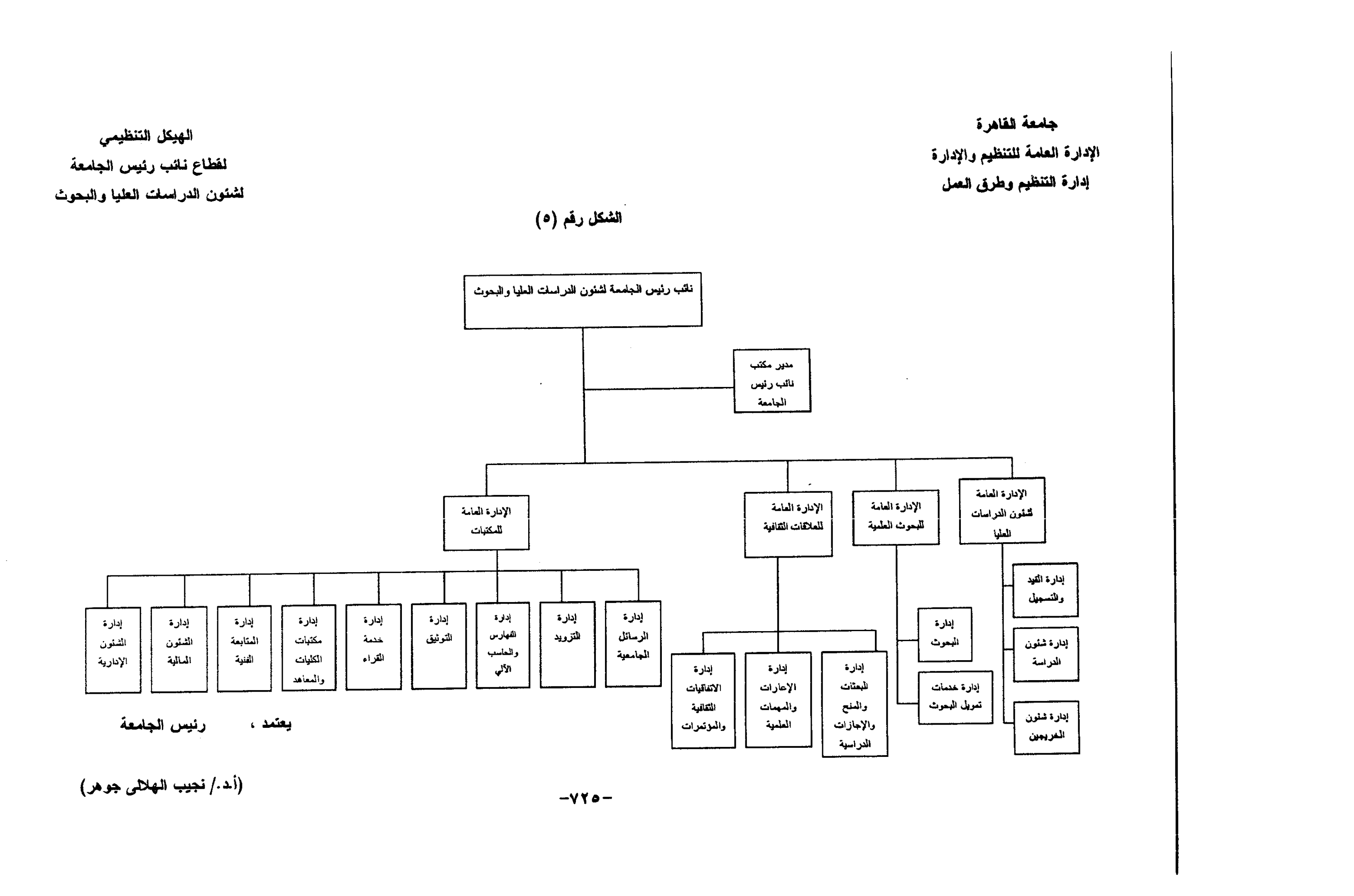
يعتمد ، رئيس الجامعة

(أ.د./ نجيب الهلالى جوهر)

جامعة القاهرة
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة
إدارة التنظيم وطرق العمل

الهيكل التنظيمي
لقطاع نائب رئيس الجامعة
لشئون الدراسات العليا والبحوث

الشكل رقم (٥)



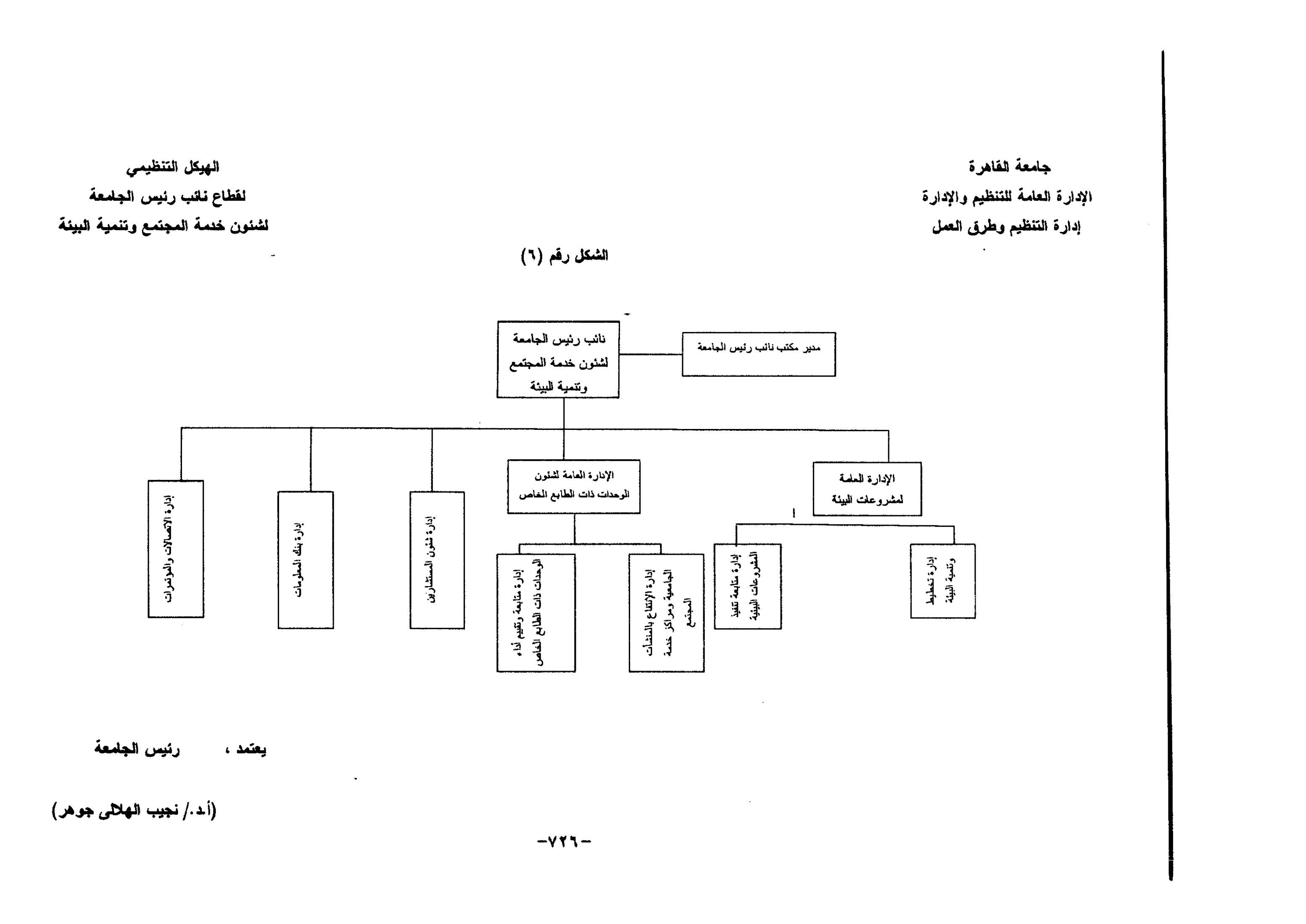
يعتمد ،   رئيس الجامعة

(أ.د./ نجيب الهلالى جوهر)

جامعة القاهرة
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة
إدارة التنظيم وطرق العمل

الهيكل التنظيمي
لقطاع نائب رئيس الجامعة
لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

الشكل رقم (٦)



يعتمد ، رئيس الجامعة

(أ.د./ نجيب الهلالى جوهر)

جامعة القاهرة
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة
إدارة التنظيم وطرق العمل

الهيكل التنظيمي
لقطاع أمين الجامعة

الشكل رقم (٧)

أمين الجامعة
مدير مكتب أمين الجامعة
الأمناء المساعدون

الإدارة العامة للموازنة والحسابات
إدارة الموازنة
إدارة الحسابات
إدارة الخزينة

الإدارة العامة المشتريات والمخازن
إدارة المشتريات
إدارة المخازن والعهد
إدارة رقابة المخزون

الإدارة العامة لشئون العاملين (الكادر العام)
إدارة الشئون الوظيفية الكادر العام
إدارة رعاية العاملين الكادر العام
إدارة تأمين ومعاشات الكادر العام

الإدارة العامة لشئون أعضاء هيئة التدريس
إدارة الشئون الوظيفية الكادر الخاص
إدارة رعاية العاملين بالكادر الخاص
إدارة التأمينات والمعاشات الكادر الخاص

الإدارة العامة للصناديق الخاصة والوحدات ذات الطابع الخاص
إدارة الصناديق الخاصة
إدارة الوحدات ذات الطابع الخاص

الإدارة العامة للشئون الهندسية
إدارة الإنشاءات والأملاك
إدارة الصيانة والترميمات
إدارة حسابات المباني
قسم متابعة المنشآت الجامعية

الإدارة العامة للتوجيه المالي والإداري
إدارة التوجيه الإداري
إدارة التوجيه المالي

إدارة شئون أمانة المجلس
إدارة شئون المقر
قسم صيانة المباني

الإدارة العامة للشئون الإدارية
إدارة التنسيق ونظافة الحدائق الجامعية
إدارة الخدمات العامة
إدارة السكرتارية والمحفوظات
قسم الطاقة

جامعة القاهرة
الإدارة العامة للتنظيم والإدارة
إدارة التنظيم وطرق العمل

الهيكل التنظيمي لكليات
(الآداب / الحقوق / التجارة / دار العلوم / الصيدلة)
كليات من مستوى إدارة عامة

الشكل رقم (٨)

الشكل رقم (٩)

اختصاصات المجلس الأعلى للجامعات

في مجال صنع السياسات التعليمية

١. رسم السياسات العامة للتعليم الجامعي والبحث العلمي في الجامعات، والعمل على توجيهها، وتنسيقها بما يتفق مع خطط الدولة.
٢. رسم السياسة العامة للكتب والمذكرات الجامعية ووضع النظم الخاصة بها.
٣. رسم الإطار العام للوائح الفنية والمالية والإدارية لحسابات البحوث والوحدات ذات الطابع الخاص في الجامعات .

في مجال التنظيم

١. تحديد وإنشاء تخصصات الأستاذية في الجامعات.
٢. تنظيم قبول الطلاب في الجامعات وتحديد أعدادهم.
٣. وضع اللائحة التنفيذية للجامعات واللوائح الداخلية للكليات والمعاهد.
٤. وضع النظم الخاصة بتقويم وتطوير الأداء الجامعي.
٥. وضع الضوابط العامة لتوزيع العمل بين أعضاء هيئات التدريس والأساتذة المتفرغين وغير المتفرغين.

في مجال التنسيق

١. التنسيق بين نظم الدراسات والامتحانات والدرجات العلمية في الجامعات وبين الكليات والمعاهد والأقسام المتناظرة.
٢. التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

في مجال تقديم المشورة

١. إبداء الرأي في مقدار الإعانة الحكومية التي تمنح سنويا للجامعات.
٢. إبداء الرأي في مسائل التعليم في مستوياته ونوعياته المختلفة
٣. إبداء الرأى فيما يعرضه عليه وزير التعليم العالي أو إحدى الجامعات من مسائل.

في مجال المتابعة

يتابع المجلس تنفيذ سياساته وقراراته بصفة دورية في الجامعة.

الشكل رقم (١٠)

اختصاصات مجلس الجامعة

فى مجال صنع السياسات التعليمية

١. رسم وتنسيق السياسة العامة للتعليم والبحوث فى الجامعات وتنظيمها ووضع الخطة الكفيلة بتوفير الأمانات الكافية لتحقيق أهداف الجامعة.
٢. وضع خطة استكمال وإنشاء المباني ودعم المعامل والتجهيزات والمكتبات فى الجامعية.
٣. إعداد السياسة العامة للكتب والمذكرات الجامعة وتنظيم .
٤. إعداد مشروعات الموازنة وإقرار الحساب الختامى.

فى مجال التنظيم

١. وضع اللائحة التنفيذية للجامعة واللوائح الداخلية لكليات الجامعة ومعاهدها.
٢. تنظيم قبول الطلاب فى الجامعة وتحديد أعدادهم .
٣. تنظيم شئون الخدمات الطلابية فى الجامعة وشئون الطلاب الثقافية والرياضية والاجتماعية والشئون الإدارية والمالية فى الجامعة.
٤. إصدار اللوائح الخاصة بالمتاحف والمكتبات وغيرها من المنشآت الجامعية واللوائح الفنية والمالية والإدارية للوحدات ذات الطابع الخاص فى الجامعة (بالاتفاق مع وزير المالية)
٥. تحديد وإنشاء تخصصات الأساتذة.
٦. وضع النظام العام للدروس والمحاضرات والبحوث والتمرينات العملية والانتداب لها ووضع النظام لأعمال الامتحانات والانتداب لها.

فى مجال التنفيذ

١. تعيين أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة ونقلهم.
٢. تحديد مواعيد بدء ووقف الدراسة ومدة عطلة منصف العام الجامعي.
٣. منح الدرجات والشهادات العلمية والدبلومات ومنح الدراجات الفخرية.
٤. تدبير أموال الجامعة واستثمارها وإدارتها والتصرف فيها.
٥. قبول التبرعات
٦. الترخيص لرئيس الجامعة فى إجراء التصرفات القانونية.

فى مجال تقديم المشورة

١. إبداء الرأي فى جميع مسائل التعليم فى مستويات ونوعياته المختلفة
٢. إبداء الرأي في الموضوعات التي يحيلها إليه وزير التعليم العالي.

فى مجال المتابعة

١. متابعة تقارير رئيس الجامعة والتقارير السنوية للكليات والمعاهد وتوصيات المؤتمرات العلمية.
٢. تقويم النظم الجامعية فيها ومراجعتها وتجديدها فى ضوء كل ذلك فى إطار التقدم العلمى والتعليم ومطالب المجتمع.
٣. متابعة تنفيذ الخطة العلمية للتعليم والبحوث العلمية والإنشاءات فى الجامعة.

الشكل رقم (١١)

اختصاصات مجلس شئون التعليم والطلاب

فى صنع السياسات التعليمية

١- دراسة وإعداد السياسة العامة للدراسة والتعليم فى مرحلة البكالوريوس أو الليسانس فى الجامعة والتنسيق بين كليات الجامعة بشأنها.
٢- رسم السياسة الكفيلة بتحقيق التعاون والتنسيق بين الأقسام والمواد المتماثلة فى كليات الجامعة ومعاهدها فيما يخص الدراسة.
٣- إعداد السياسة الكفيلة بتيسير حصول الطلاب على الكتب والمذكرات وتشجيع التأليف فى بعض المواد لهذه المرحلة.

فى التنظيم

١- تنظيم قبول الطلاب في مرحلة البكالوريوس وتحديد أعدادهم.
٢- إعداد النظام العام للدروس والمحاضرات والتمرينات العملية وأعمال الامتحان.
٣- تنظيم شئون الخدمات الطلابية فى الجامعة وشئون النشاط الثقافي والرياضي والإجتماعى للطلاب فى الجامعة.
٤- حصر وتحليل جميع البيانات والإحصاءات المتعلقة بالتعليم.

الدور الإستشارى

١- إبداء الرأي فى وضع اللائحة التنفيذية للجامعات.
٢- تقييم نظم الدراسة والامتحان ونظم الخدمات الطلابية وشئون الطلاب المختلفة ومراجعتها بما يكفل النهوض بها.
٣- مناقشة التقارير السنوية للكليات والمؤتمرات العلمية والتقرير السنوي لنائب رئيس الجامعة وتقارير الدوائر العلمية.

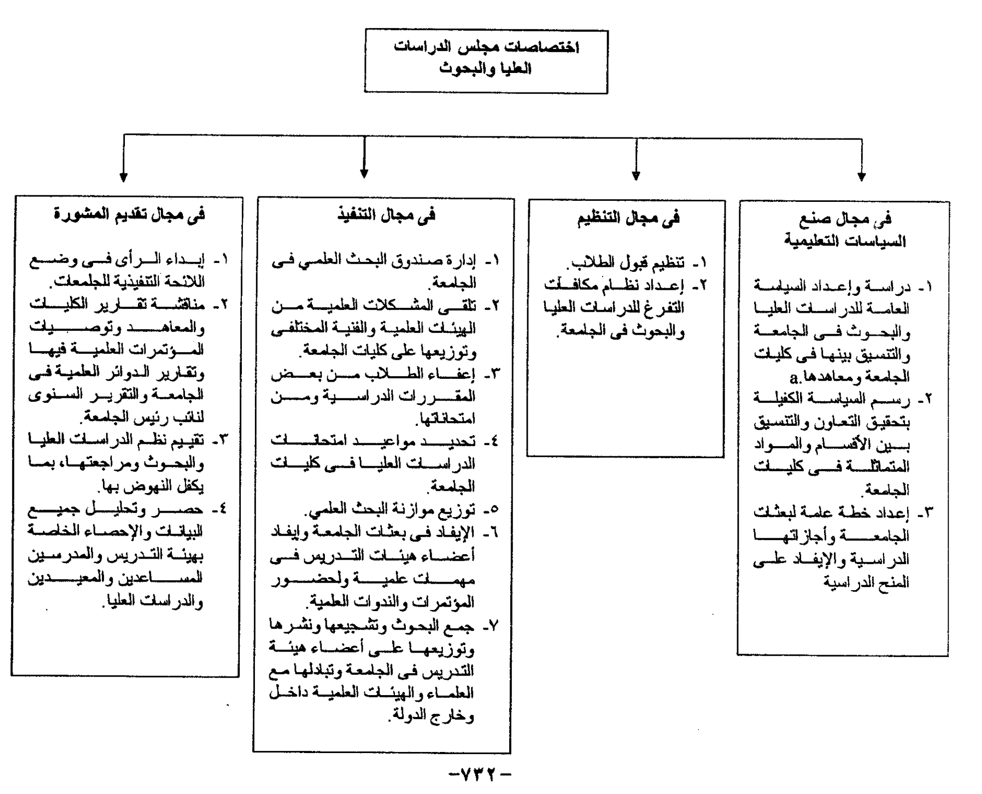
الدور التنفيذي

١- الإعفاء من بعض المقررات أو الامتحانات فى مرحلة البكالوريوس أو الليسانس.
٢- تحديد مواعيد الامتحان في مرحلة البكالوريوس أو الليسانس فى كليات الجامعة ومعاهدها.

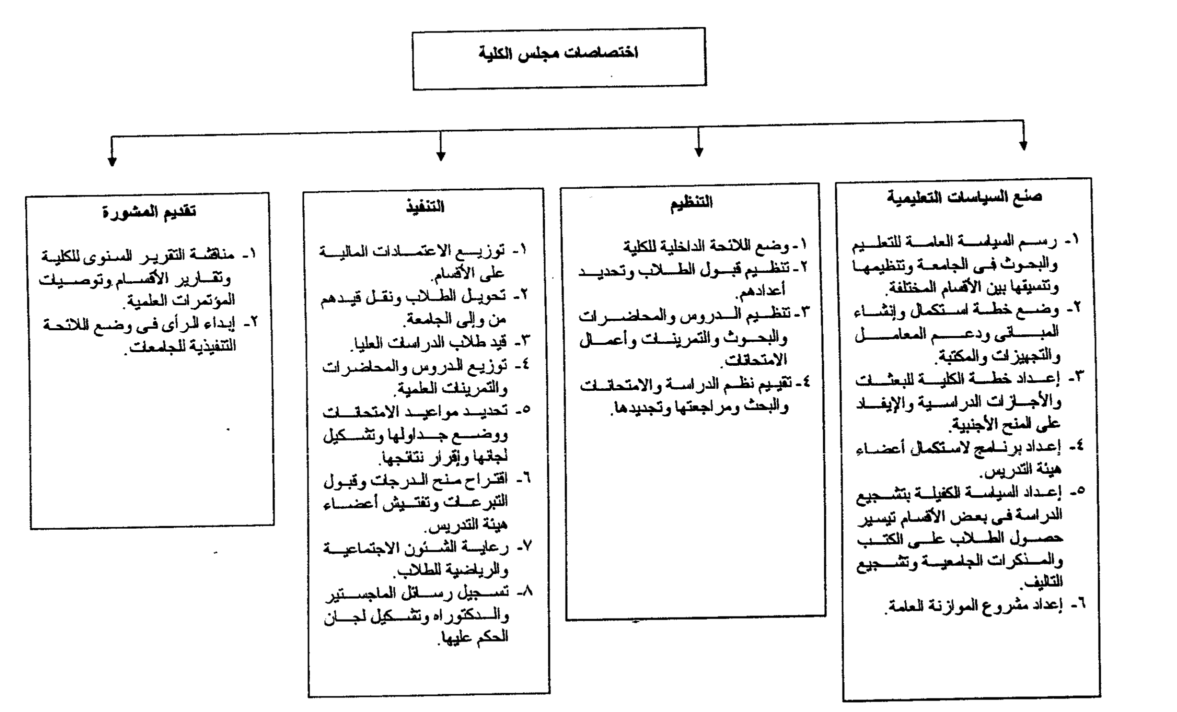
دور المتابعة

متابعة خطة التعليم وشئون الطلاب فى مرحلة البكالوريوس.

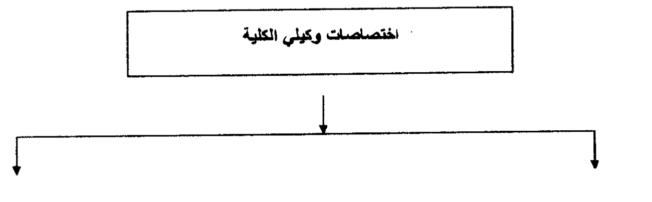
الشكل رقم (١٢)


اختصاصات مجلس الدراسات العليا والبحوث
في مجال صنع السياسات التعليمية
١- دراسة وإعداد السياسة العامة للدراسات العليا والبحوث في الجامعة والتنسيق بينها في كليات الجامعة ومعاهدها.
٢- رسم السياسة الكفيلة بتحقيق التعاون والتنسيق بين الأقسام والمواد المتماثلة في كليات الجامعة.
٣- إعداد خطة عامة لبعثات الجامعة وأجازاتها الدراسية والإيفاد على المنح الدراسية
في مجال التنظيم
١- تنظيم قبول الطلاب.
٢- إعداد نظام مكافآت التفرغ للدراسات العليا والبحوث في الجامعة.
في مجال التنفيذ
١- إدارة صندوق البحث العلمي في الجامعة.
٢- تلقي المشكلات العلمية من الهيئات العلمية والفنية المختلفة وتوزيعها على كليات الجامعة.
٣- إعفاء الطلاب من بعض المقررات الدراسية ومن امتحاناتها.
٤- تحديد مواعيد امتحانات الدراسات العليا في كليات الجامعة.
٥- توزيع موازنة البحث العلمي.
٦- الإيفاد في بعثات الجامعة وإيفاد أعضاء هيئات التدريس في مهمات علمية ولحضور المؤتمرات والندوات العلمية.
٧- جمع البحوث وتشجيعها ونشرها وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتبادلها مع العلماء والهيئات العلمية داخل وخارج الدولة.
في مجال تقديم المشورة
١- إبداء الرأي في وضع اللائحة التنفيذية للجامعات.
٢- مناقشة تقارير الكليات والمعاهد وتوصيات المؤتمرات العلمية فيها وتقارير الدوائر العلمية في الجامعة والتقرير السنوي لنائب رئيس الجامعة.
٣- تقييم نظم الدراسات العليا والبحوث ومراجعتها بما يكفل النهوض بها.
٤- حصر وتحليل جميع البيانات والإحصاء الخاصة بهيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين والدراسات العليا.

الشكل رقم (١٣)


اختصاصات مجلس الكلية
صنع السياسات التعليمية
١- رسم السياسة العامة للتعليم والبحوث فى الجامعة وتنظيمها وتنسيقها بين الأقسام المختلفة.
٢- وضع خطة استكمال وإنشاء المبانى ودعم المعامل والتجهيزات والمكتبة.
٣- إعداد خطة الكلية للبعثات والأجازات الدراسية والإيفاد على المنح الأجنبية.
٤- إعداد برنامج لاستكمال أعضاء هيئة التدريس.
٥- إعداد السياسة الكفيلة بتشجيع الدراسة فى بعض الأقسام تيسير حصول الطلاب على الكتب والمذكرات الجامعية وتشجيع التأليف.
٦- إعداد مشروع الموازنة العامة.
التنظيم
١- وضع اللائحة الداخلية للكلية
٢- تنظيم قبول الطلاب وتحديد أعدادهم.
٣- تنظيم الدروس والمحاضرات والبحوث والتمرينات وأعمال الامتحانات.
٤- تقييم نظم الدراسة والامتحانات والبحث ومراجعتها وتجديدها.
التنفيذ
١- توزيع الاعتمادات المالية على الأقسام.
٢- تحويل الطلاب ونقل قيدهم من وإلى الجامعة.
٣- قيد طلاب الدراسات العليا.
٤- توزيع الدروس والمحاضرات والتمرينات العلمية.
٥- تحديد مواعيد الامتحانات ووضع جداولها وتشكيل لجانها وإقرار نتائجها.
٦- اقتراح منح الدرجات وقبول التبرعات وتفتيش أعضاء هيئة التدريس.
٧- رعاية الشئون الاجتماعية والرياضية للطلاب.
٨- تسجيل رسائل الماجستير والدكتوراه وتشكيل لجان الحكم عليها.
تقديم المشورة
١- مناقشة التقرير السنوى للكلية وتقارير الأقسام وتوصيات المؤتمرات العلمية.
٢- إبداء الرأى فى وضع اللائحة التنفيذية للجامعات.

الشكل رقم (١٤)



اختصاصات وكيلي الكلية

وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

١- تصريف الطلبة فى الكلية والإشراف على تدريبهم العملي وعلى رعاية شئونهم الرياضية والاجتماعية وعلى متابعة تدريس المقررات القومية والتربية العسكرية وعلى شئون الطلاب الوافدين.

٢- دراسة مقترحات الأقسام فى شأن الطلاب للتدريب والامتحانات من خارج الكلية لعرضها على مجلس الكلية.

٣- إعداد ما يعرض على المؤتمر السنوي للكلية فيما يخصه.

وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

١- إعداد خطة الدراسات العليا والبحوث العلمية فى الكلية، بناء على اقتراحات مجالس الأقسام واللجان المختصة.

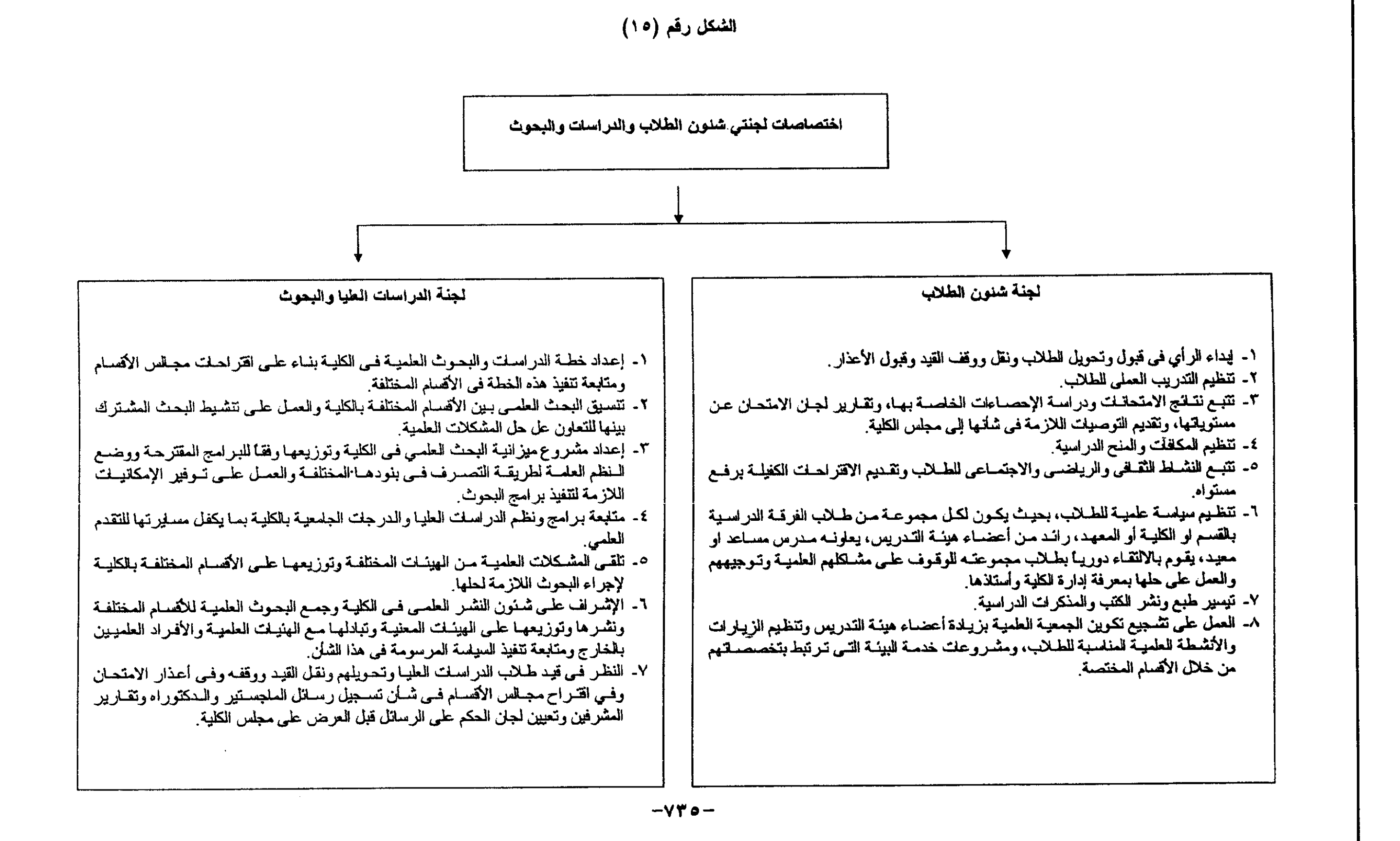
٢- متابعة تنفيذ الخطة فى أقسام الكلية.

٣- الإشراف على شئون النشر العلمى فى الكلية ومتابعة تنفيذ السياسة المرسومة فى هذا الشأن وعلى شئون المكتبة واقتراح خطة تزويدها بالكتب والدوريات والمراجع.

٤- إقتراح تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية فى الكلية وتولى شئون العلاقات الثقافية الخارجية.

٥- إعداد ما يعرض على المؤتمر العلمى السنوى للكلية فيما يخصه.

الشكل رقم (١٥)



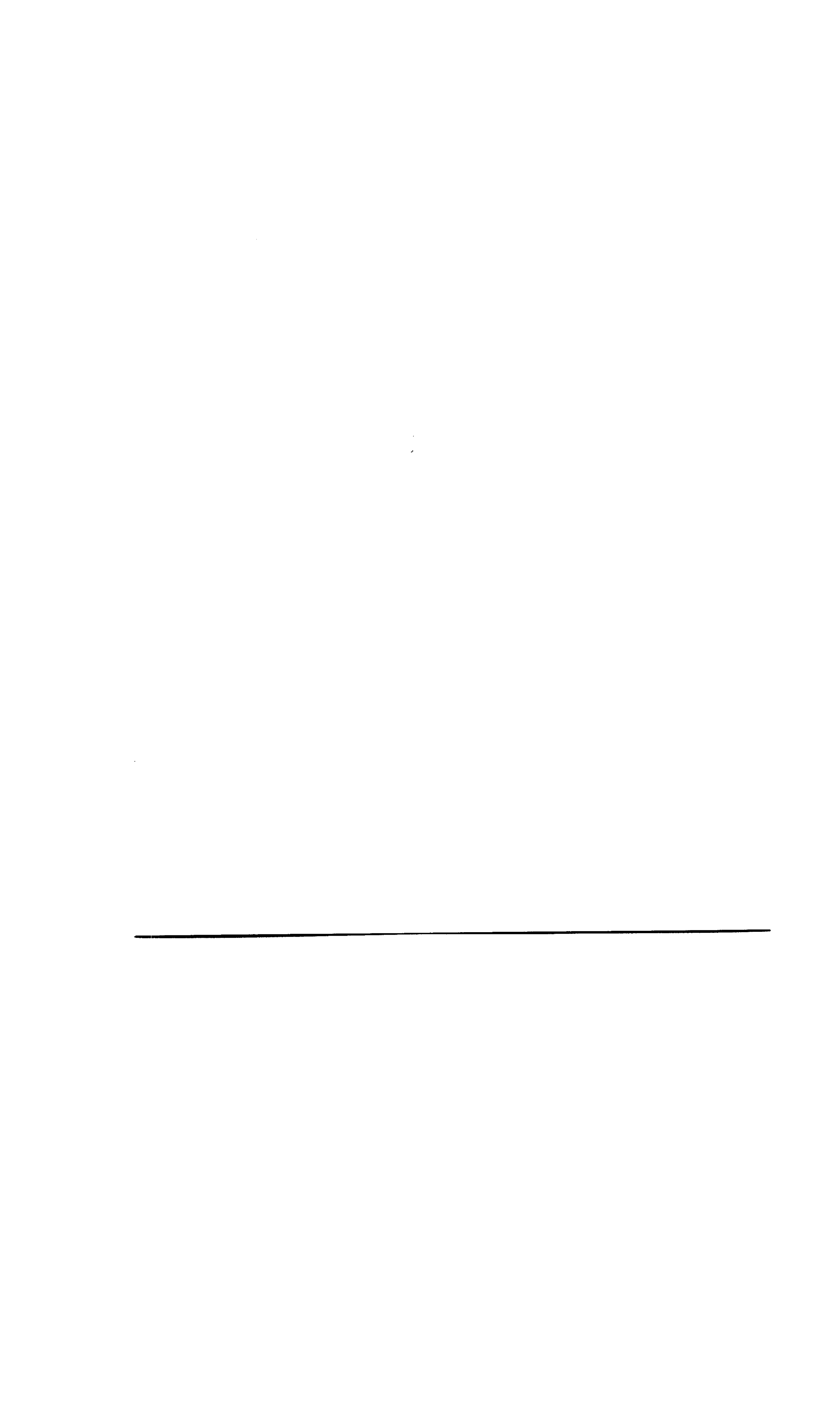
اختصاصات لجنتي شئون الطلاب والدراسات والبحوث

لجنة شئون الطلاب

١- إبداء الرأي فى قبول وتحويل الطلاب ونقل ووقف القيد وقبول الأعذار.
٢- تنظيم التدريب العملى للطلاب.
٣- تتبع نتائج الامتحانات ودراسة الإحصاءات الخاصة بها، وتقارير لجان الامتحان عن مستوياتها، وتقديم التوصيات اللازمة فى شأنها إلى مجلس الكلية.
٤- تنظيم المكافآت والمنح الدراسية.
٥- تتبع النشاط الثقافى والرياضى والاجتماعى للطلاب وتقديم الاقتراحات الكفيلة برفع مستواه.
٦- تنظيم سياسة علمية للطلاب، بحيث يكون لكل مجموعة من طلاب الفرقة الدراسية بالقسم أو الكلية أو المعهد، رائد من أعضاء هيئة التدريس، يعاونه مدرس مساعد أو معيد، يقوم بالالتقاء دورياً بطلاب مجموعته للوقوف على مشاكلهم العلمية وتوجيههم والعمل على حلها بمعرفة إدارة الكلية وأستاذها.
٧- تيسير طبع ونشر الكتب والمذكرات الدراسية.
٨- العمل على تشجيع تكوين الجمعية العلمية بزيادة أعضاء هيئة التدريس وتنظيم الزيارات والأنشطة العلمية المناسبة للطلاب، ومشروعات خدمة البيئة التى ترتبط بتخصصاتهم من خلال الأقسام المختصة.

لجنة الدراسات العليا والبحوث

١- إعداد خطة الدراسات والبحوث العلمية فى الكلية بناء على اقتراحات مجالس الأقسام ومتابعة تنفيذ هذه الخطة فى الأقسام المختلفة.
٢- تنسيق البحث العلمى بين الأقسام المختلفة بالكلية والعمل على تنشيط البحث المشترك بينها للتعاون عل حل المشكلات العلمية.
٣- إعداد مشروع ميزانية البحث العلمي فى الكلية وتوزيعها وفقاً للبرامج المقترحة ووضع النظم العلمة لطريقة التصرف فى بنودها المختلفة والعمل على توفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ برامج البحوث.
٤- متابعة برامج ونظم الدراسات العليا والدرجات الجامعية بالكلية بما يكفل مسايرتها للتقدم العلمي.
٥- تلقى المشكلات العلمية من الهيئات المختلفة وتوزيعها على الأقسام المختلفة بالكلية لإجراء البحوث اللازمة لحلها.
٦- الإشراف على شئون النشر العلمى فى الكلية وجمع البحوث العلمية للأقسام المختلفة ونشرها وتوزيعها على الهيئات المعنية وتبادلها مع الهيئات العلمية والأفراد العلميين بالخارج ومتابعة تنفيذ السياسة المرسومة فى هذا الشأن.
٧- النظر فى قيد طلاب الدراسات العليا وتحويلهم ونقل القيد ووقفه وفى أعذار الامتحان وفي اقتراح مجالس الأقسام فى شأن تسجيل رسائل الماجستير والدكتوراه وتقارير المشرفين وتعيين لجان الحكم على الرسائل قبل العرض على مجلس الكلية.



١٧. فى إدارة أزمة الجامعات المصرية الممتدة: منظومة ثقافة الامتحانات كعائق لتفعيل منظومة «ثقافة البحث العلمى»: نحو رؤية مستقبلية للإصلاح الجامعى من منظور لغويات التفاوض وإدارة الأزمات*

د. حسن وجيه

ملخص الدراسة وأسئلتها:

تعالج هذه الدراسة فجوة الإدارة الأكاديمية الراهنة التى تعانى منها الجامعات المصرية. وهذه الفجوة قد أصبحت فى ازدياد وتفاقم كبيرين لعدم التعامل الإيجابى المبكر معها عبر السنين، مما ألحق أكبر الضرر بمكانة الجامعات المصرية ذات المكانة الطليعية والمرموقة فى العالم العربى الإسلامي وفى العالم بصفة عامة. فلقد أصبح المناخ الجامعى يتسم بتفاعلات لها سمات ثقافة الامتحانات السلبية التى لا تمثل فقط العائق الرئيسى أمام تدشين ثقافة البحث العلمى المتقدم الذى يليق بعراقة مصر ونهضتها التعليمية المبكرة، بل أصبحت أجواء الجامعات معبأة بأجواء غير صحية، تتمثل إحدى ظواهرها فى حالة الجمود وسمات التسلط الفكرى الذى قد يصل فى حالات بعينها إلى مرحلة من الإرهاب الفكرى الذى قد يتجسد فى النقاش والأداء الإدارى، أو فى بعض تفاعلات الطلاب والأساتذة، أو من خلال ثقافة الامتحانات كمنظومة مولدة لثقافات تفاعلية سلبية تناولتها بالتحليل فى إطار نموذج لغويات التفاوض الذى قدمته وطورته عبر دراسات عديدة[1].

والسؤال المحورى والمركب هنا هو: كيف تشكل منظومة ثقافة الامتحانات العائق الأساسى أمام تدشين "منظومة ثقافة البحث العلمى"؟ وما السبيل إلى الوصول إلى بديل ممكن لثقافة الامتحانات المهيمنة، والمولدة لثقافات سلبية سبع وهى: ***"ثقافة تبديد الوقت"، "ثقافة الاستلاب والصمت"، "ثقافة غيبوبة الماضى"، "ثقافة عدم الثقة"، "التسلط والتلقين والحفظ"، "التناحر" و"مقاومة التغيير الإيجابي"؟***

وبكلمات أخرى كيف يجسد كنترول الجامعات الراهن- وبعمق- السمات السلبية بهذه الثقافات السبع؟ وكيف يمكن التصدى لهذا الصرح الأصم وتفكيكه وتغييره من خلال ثقافة

---

* تم تقديم هذه الدراسة بعد انتهاء أعمال المؤتمر.

التفاوض الإيجابي؟حيث إنه يمثل بوتقة تفاقم لسمات الأزمة الممتـدة للجامعـات المصـرية، ويمثل العائق الأساسى لتدشين ثقافة البحث العلمى المتقدم فى جامعاتنا.

إن اختيار موضوع الدراسة هذا بمثابة محاولة التصدى لأسئلة محورية فى عمق عمليـة التنمية ... لأن التعامل مع هذا الموضوع يمثل محاولة الإجابة عن السؤالين التاليين بطريقـة غير مباشرة وهما:

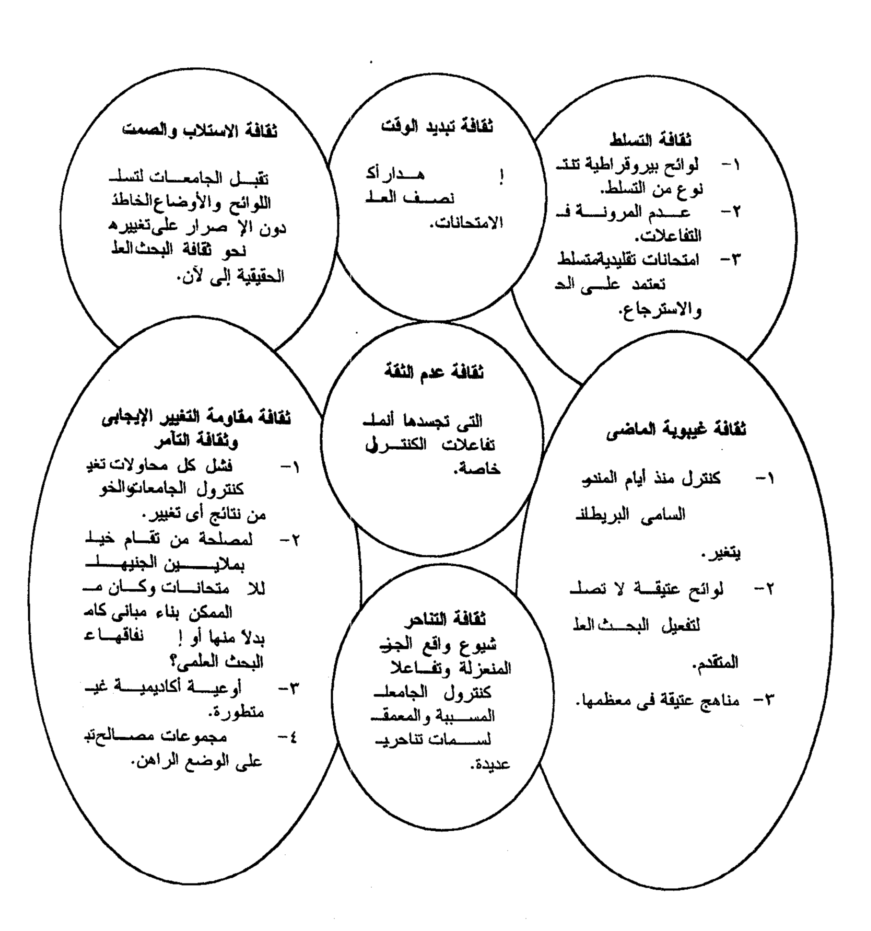
١. كيف نتعامل مع عملية إعادة هيكلة السياقات التفاعلية على نحـو إيجـابى؟ كيـف نتعامل مع عقلية "ترسيخ القائم السلبى" و"مقاومة التغيير الإيجابى"؟
٢. كيف نرسخ من ثقافة الفكر التفاوضى الايجابى المنطلقة مـن القواعـد المقصـدية للدين الحنيف والتعامل مع المستقبل وتحدياته والايقاع المتسارع مـن حولنـا فـى العالم بعيداً عن واقع "التسلحف" المعاش؟

شكل رقم (١)

ثقافة التفاوض الإيجابى وثقافة البحث العلمى

↕

فى مواجهة الثقافات السبع التى تولدها ثقافة الامتحانات



أولاً – المشكلة ذات النطاق الأوسع وموقع وبؤرة المشكلة المتناولة وأسئلتها في هذه الدراسة:

إن العلاقة بين مفاهيم "الإصلاح" بشكله ووتيرته الراهنة–وبخاصة فى سياق ما يمكننا تسميته بالإصلاح الجامعى– وهيمنة "ثقافة الامتحانات" التلقينية والقائمة على الحفظ والتسطيح وتعطيل تدشين ثقافة البحث العلمى والقدرات النقدية الابتكارية والخلاقة، وأحداث الإرهاب الإجرامية الأخيرة التى مرت بمصرنا الغالية، وكذلك وجود مستويات للاستبداد والأحادية فى تفاعلات واقعنا الثقافى، كل ذلك يشكل علاقة متداخلة لابد من الإشارة إليها لكى ندير تفاعلاتنا بما يمكننا من الانتقال إلى مستقبل أفضل بإذن الله؛ فالإرهاب صديق الاستبداد، ويبدأ من التطرف الفكرى وتسلط فكرة بعينها على وجدان الارهابى أو المستبد، وينتهى إلى الوصول به إلى حالة انفعالية قصوى لا تقبل المناقشة أو المنطق، وقد تصل إلى حالة من تخطى كل الخطوط الحمراء، وهو الحد الذى دفع البعض إلى ممارسة العنف وقتل الأبرياء وخسارة أنفسهم ودينهم، بالإضافة إلى الإساءة للإسلام، وعدم التفريق بين الاستشهاد فى سبيل الوطن والاعتداء على الأبرياء دون علم أو دين.

إن هذه الدراسة تذهب إلى القول بأن "ثقافة الامتحانات" والحفظ الظاهرى للمعانى و"ثقافة الشكل وليس الجوهر"، هى المهيمنة والمحتلة لأكبر مساحات التفاعل وبخاصة فى جامعاتنا، وهى التى ساهمت فى تسطيح غير مسبوق لأجيال، كما أدت إلى "صفر الجامعات" الذى حصلنا عليه مؤخرا بعدم وجود أى جامعة مصرية أوعربية ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة فى العالم. إن هذه الدراسة تذهب إلى أن تحديد العوائق الأساسية للبحث العلمى، وتقديم المقترحات والحلول التى تعرفنا عليها فى الأبحاث التى كتبت عن البحث العلمى، وفى مؤتمرات البحث العلمى العديدة مؤخراً[٣] وغيره من الخطابات، تقدم زوايا عديدة للمشكلة، إلا أن البعد الأساسي المفتقد الذى تحاول هذه الدراسة التعامل معه يتمثل فى الافتراض Assumption التالي: إن تدشين ثقافة البحث العلمى وتعميقها أمر لا يأتى من أعلى من خلال مشروعات بحثية وتوفير الإمكانيات لها فقط، بل إن الخطوة الأولى والأساسية التى لابد منها، تتمثل فى العمل على وقف مفعول ثقافة الامتحانات وهيمنتها وتفكيكها، وتدشين الثقافة المعاكسة لها وهى "ثقافة البحث العلمى" بالمعنى الأرحب.

إن ثقافة الامتحانات الراهنة تغذى وترعى التسطيح الفكرى وحالات "التسلط" و"العقاب"

و"الغش" التى تولدها طبيعة الامتحانات التلقينية ومنظومة هذه الثقافة. فهذه الامتحانات تعتمد على أسئلة التذكر والحفظ Knowledge & Memory Questionsبنسب تخالف أى معايير علمية دولية للجودة، وهى التى لايتمكن معها أى عقل طبيعى من سردها كاملة فى الامتحانات – مما جعل ظاهرة الغش البشعة أكثر تفشياً، ولذلك فإن المطلوب هو تدشين أسس ثقافة "البحث العلمى" التى تعتمد أساساً على أسئلة الفهم والتحليل Comprehension &Analysis، والقدرات النقديةCritical Skills ، "والدمقرطة"، وإقامة الحجج الموضوعية Argumentational Skills، وصولاً للحلول ولترسيخ قيم الحوار والتفاوض الإيجابى لحل مشكلاتنا على كافة الأصعدة.

لقد ولدت "ثقافة الامتحانات" عدة ثقافات أخرى ذات علاقة وثيقة بها، مثل التركيز على الشكل لا المضمون، وأوجدت حالة من التغييب الغريب؛ فهناك من يبايعون السيد رئيس الجمهورية اليوم (بالنيابة عن ٧٠ مليون كما تقول اللافتات والبيانات)، وكأن هؤلاء يفتقدون مهارات الانصات الإيجابى، وكأنهم نسوا أو تناسوا أن عهد الاستفتاءات من المفترض أن يكون قد ولى، وأن السيد الرئيس نفسه هو الذى نادى بإنهاء عهد هذه الاستفتاءات، كما ولدت ثقافة الامتحانات هذه ثقافة الفبركة والتلاعب والتسلط الفردى، إلى الحد الذى رأينا معه "ثقافة المبيدات المسرطنة" التى أسماها أهل التخفيف والفبركة "بالمبيدات غير المطابقة للمواصفات"...إلى آخر ذلك مما كرسته طبيعة وجوهر منظومة "ثقافة الامتحانات" الراهنة التى تتسم بما يلى:

١. تعميق الجمود، والاعتماد على نظم ولوائح بالية لا تواكب التطورات المتلاحقة فى عمليات التطور الإدارى وتطور العلوم بإيقاع غير مسبوق فى التاريخ، ويواكب هذا الجمود شيوع عقلية الجزئيات السلبية، دون النظر إلى الهدف الأسمى والكليات، وهو الأمر الذى ينبغى إعادة النظر كلية فيه، والخوض فيه بجرأة وشجاعة وسرعة مستحقة ومطلوبة فى عالم لا بقاء فيه إلا "للأصلح والأسرع" معاً.

٢. وبما أن ثقافة الامتحانات الراهنة قد ارتبطت بالمناهج العتيقة وفكر "التسلحف"، فإننا ندعى أن مناهجنا تتخلف كثيراً عن المناهج فى جامعات العالم المتقدم، يقول د. يحيى الجمل على سبيل المثال لا الحصر: "إن كليات الحقوق فى مصر، مثلاً،

تتخلف بمدى زمنى يقدر بخمسين عاماً عن نظيراتها فى العالم المتقدم". وإن إعادة النظر فى ثقافة الامتحانات بفلسفتها المهيمنة يقتضى إعادة النظر فى المناهج وفلسفتها على مستوى كافة التخصصات.

٣. إن ثقافة الامتحانات قد رسخت فكر التسلط والأحادية والمركزية والسلبية فى التعليم، وخرّجت أجيالاً من الحفظة متواضعى المهارات النقدية والإبداعية التى نلاحظها تتجلى فى مراحل الدراسات العليا اليوم.

لقد ولدت هذه الثقافة عندنا فقط ما أسميه "بثقافة إعلام الامتحانات"، حيث تنتشر على الأرصفة كتيبات لا حصر لها بعنوان " ماذا تفعل ليلة امتحان الكيمياء؟" أو ليلة الجغرافيا؟ وهكذا باقى المواد!! يحدث هذا فى ظل غياب تام وانقطاع عما يحدث من تطورات فى المناهج الحديثة فى المجتمعات الحديثة الساعية للتقدم الحقيقى، التى ابتعدت عن جو "الإرهاب الفكرى" ليلة الامتحانات.

إن كارثة تأثير "ثقافة الامتحانات" الراهنة والمهيمنة على واقعنا التعليمى والأكاديمى لم تقتصر على مناخ الجامعات، بل امتدت إلى سمات عديدة فى إعلامنا، حيث نجد نسبة كبيرة من أسئلة متسلطة، بل برامج متسلطة تلح على فكرة بعينها، دون طرح الفكر الآخر على حقيقته كما ينبغى، حيث تستخدم فيها أساليب الابتسار المفتعل، والأمثلة كثيرة وقد رصدناها فى دراسة أخرى [٣]، والمتأمل حتى لمسابقات الإعلام العربى كله يجدها مسابقات تنتمى لثقافة امتحانات الحفظ والتلقين...فبرنامج "من سيربح المليون" مثلاً ملىء بأسئلة الحفظ والتلقين، مثل "متى استشهد صلاح الدين الأيوبى؟"هل سنة كذا أم كذا أم كذا...فلا يوجد مثلاً أسئلة تحليل Analysis question صحيح وتحليل خاطىء، أو أسئلة فهم أو استيعاب أو تركيب Synthesis فى مناهجنا[٤]، فاختباراتنا وحتى مسابقات الترفيه عندنا ترسخ "الحفظ الصم القاتل". ولقد استمعت –مضطراً– إلى إحدى المسابقات وأنا فى عيادة الطبيب وجاء فيها: "أحرز أبو تريكة –وهو لاعب كرة– ٦ أهداف فى مباريات الأهلى الأخيرة، فهل أحرز فى الزمالك هدفين أم هدفا أم ثلاثة منهم؟

وتستكمل منظومة إعلام الامتحانات هذه بصور أخرى غير موجودة فى أى بلد آخر، حيث تبرز الوسائل الإعلامية أخبار تفقد الوزير للامتحانات وتصريحات الوزراء عن الامتحانات، وذلك على غرار تصريحات السيد وزير التعليم على توجيهاته بأن يأتى

الامتحان من "نص الكتاب المدرسى" وأن يكون فى مستوى "الطالب المتوسط"، وكما طالعتنا جريدة الأهالى فى تقرير إخباري بتاريخ ٢٠٠٥/٧/٦ بعنوان: "تعليمات بعدم زيادة أسئلة الذكاء على ١٥% هذا العام"...ولذلك وجدنا ونجد مجاميع غير مسبوقة فى تاريخ التعليم عندنا، وطلابا يحصلون على مجاميع ١٠٣ من % وإذا حصل الطالب على ٩٠%، فقد نسمع عن مندبة وأحزان تقيمها بعض الأسر، خاصة بعد أن يعلن سيادة الوزير النتيجة فى مؤتمر صحفى، وكأنها نتيجة الحرب العالمية الخامسة!!

هل يحدث هذا فى أى بلد آخر؟... الإجابة بالقطع لا، لكنها ثقافة الامتحانات التى ولدت نوعاً من الفكر التخويفى المتسلط، الذى يقترب من مصطلح "**الإرهاب الفكرى**" على حد تعبيرات الطلاب، حيث إن أسئلة الامتحانات وثقافتها الراهنة قد خلقت أشكالاً من الخوف والرهبة والارتباك السلبى، بسبب عدم توزيع الدرجات على مدى العام الدراسى كله دون وضع النسبة الأكبر للأداء وظروفه فى يوم واحد فقط فى آخر العام(٥).

لقد ولدت ثقافة الامتحانات القائمة ثقافة فرعية أخرى وهى ثقافة "الامتحانات المولدة للبراشيم وللغش" من كثرة اعتمادها على الحفظ و"التسميع"، وعندما نمسك بطالب ومعه "برشام" يعترف بأنه قد صور هذا البرشام لأعداد كبيرة من زملائه، نظراً لعبقريته فى صنع البرشامة وترويجها. وفى حوار لى مع أحد العاملين بشركة معروفة، ذكر لى أنه يندم ويرجو التوبة من الله سبحانه وتعالى، لأنه قد نجح بالبراشيم فى كل مراحل التعليم، وأنه يريد أن يعترف ليكفر عن هذا الإثم الكبير، إلا أنه استطرد قائلاً:" إن البرشام -مع الأسف- قد أصبح له فن وأصول لا يقدر عليها أى أحد". هذه بعض من أمثلة إفرازات ثقافة الامتحانات المولدة للغش والبراشيم، فهل نجد علاقة بين مثل هذا التحليل وبين من ينهبون ملايين الجنيهات، التى نهبت على يد مجرمى القروض الذين نهبوا أموال الشعب!! والتى تلزمنا بوقف هذه المهزلة الفكرية والأخلاقية من جذورها، وبالسعى لتغيير مناهجنا وثقافة الامتحانات التلقينية، كأحد مستويات المشاكل التى ينبغى لنا التصدى الإيجابى لها.

السياق الأشمل: "الإصلاح الجامعى" ونمطان للحديث عن "الإصلاح" فى واقعنا الثقافى:

إن ملف هذه الدراسة كان لابد له أن يتعرض لمفاهيم "الإصلاح"، و"التجديد"، و"التحديث"، و"الإصلاح الديمقراطى"، وما إلى ذلك من المفاهيم ذات التردد العالى للغاية فى وسائل إعلامنا وندواتنا وكتاباتنا. ولقد شاركت فى عدد من مثل هذه الندوات التى ركزت

على فكر " الإصلاح " و" التجديد"، ورصدت من خلالها نمطين أساسيين تكررا بشكل كبير عبر معظم هذه الندوات والمقالات، وهما:

١. نمط مناقشة الخطاب الفكرى العمومى للتجديد والتحديث والإصلاح، ولكن فى أغلب الأحيان دونما الخوض المتعمق فى حالات ملموسة بعينها، ولذلك نطرح فى هذه الدراسة مشكلة عميقة نراها العقبة الأولى والرئيسية للإصلاح الجامعى الذى له انعكاساته الأكيدة على الإصلاح المجتمعي والسياسي بصفة عامة.

٢. نمط رفض الأجندات الخارجية التى جاءت متخفية من وراء شعارات براقة "كالتحديث"، و"التجديد"، و" حقوق الإنسان"، و"الديمقراطية"، والإصلاح فى التعليم وفى المجالات الأخرى وما إلى ذلك، كما جاء فى مشروع الشرق الأوسط الكبير وما على غراره من مشاريع، أصبح من الواضح – خاصة بعد أحداث السنوات الأخيرة التى شهدتها منطقتنا – أنها مشاريع مراوغة لتحقيق الهيمنة والسيطرة الأجنبية على مقدرات أمتنا العربية الإسلامية فى الأساس، ووجب التصدى الإيجابى لها ومناظرتها والاستفادة مما قد يفيد بالفعل واحتواء ورفض ما لا نراه مفيداً وإيجابياً، بدلاً من تفشى حالة رد الفعل المتجمد والمندهش المتأخر أو التصدى السلبى، والمتمثل عادة فى معادلة تفاعلية غريبة من قبل البعض يتمثل أحد شقيها فى ظاهرة الاندهاش والغضب العارم والشجب الصارم من ناحية فى حين يتمثل الشق الآخر فى **استمرار حال الجمود ونبذ التغيير الايجابى والتجديد والتحديث المطلوب لمجابهة التحديات والمستجدات من ناحية أخرى، فتزداد بذلك حالات الاحتقان وحالات فقد المناعة التى تساعدنا حقاً على مواجهة التحديات التى نتعرض لها.**

إن التغيير الإيجابى والإصلاح بكل مستوياته الإدارية والسياسية، ينبغى أن يكون من منطلقات ثوابت هذه الأمة العريقة، إلا أننا ينبغى أن نفرق اليوم، وبحسم واضح، بين بديهيات ثوابتنا المعروفة والتى ترتبط عضوياً – وينبغى لها– بكل قيم التقدم Values of Progress، التى هى جزء لا يتجزأ من المقاصد الكبرى للشريعة الإسلامية، وبين قطاع بعينه يرفع شعار " الثوابت" ليس من باب الانطلاق على أساسها والتحرك الفعال لتفعيل كل أشكال النمو والتطور والتغيير الإيجابى، بل من باب التخفى من قبل البعض فى الداخل

العربى من ورائها للحفاظ على حالة الجمود والسكون السلبى والاستكانة والتحجر، إما لمصالح ومكاسب شخصية فردية لقطاع بعينه، وإما لعدم رغبة جدية فى التغيير الإيجابى أو التجديد، بسبب عمق وتجذر مستوى الاستكانة النفسية وتجذر الخوف من التجديد والتغيير الإيجابى (Resistance/Fear of Change) - وهو الأمر الغالب عادة- وبالتالى تتم مقاومة أى تغيير مقترح على مستوى اللا شعور، أو على مستوى الوعى بذلك، مما سيؤدى بنا إلى المزيد من التقهقر، والتراجع، وهو الأمر الذى لايقبله كل من ينتمى بحق إلى جذور وتراب هذه الأمة العريقة، التى يتعين عليها اليوم استنهاض كل طاقاتها الإبداعية الخلاقة، لمواجهة تحديات غير مسبوقة. من هنا أتناول حالة محددة ومهمة وحيوية وملموسة فى إطار استنهاض وضعنا الأكاديمى المصاب بنظام "كنترول الجامعات"، من أجل السعى للإصلاح الجامعى وتدشين ثقافة البحث العلمى بمعناها الرحب.

ثانياً - بؤرة المشكلة المحددة بهذه الدراسة واجراءات تناولها فى سياق التفاعلات الخاصة بنظام كنترول الجامعات كعائق أساسى لتدشين ثقافة البحث العلمى:

بعد أن أوضحنا فيما سبق السياق الأعم والأشمل لمنظومة ثقافة الامتحانات، نرصد هنا بؤرة المشكلة المحددة التى نتناولها بالتحليل فى هذه الدراسة، ولقد تفاعلت فى إطار هذا السياق فكتبت عدة مقالات، وقدمت بحثاً عن موضوع الإصلاح الإدارى وثقافة التفاوض الجماعى، منذ ما يقرب من عشر سنوات، ولقد جاء ذلك البحث بعنوان: " **مباريات التفاوض الإدارى فى الواقع الأكاديمى: نظام كنترول الجامعات الراهن وآليات التفاعل به كعائق لتطوير التعليم**"(٦).

لقد كان الهدف من كل هذه الجهود هو الكشف عن عمق التأثير السلبى للغاية لنظام الكنترول الراهن وآليات التفاعل به، والتى تهدر الوقت وتعوق فى الحقيقة أى تطور مطرد للتعليم، أو أى استنهاض فعال لدور الجامعات فى التنمية والتطوير، وبالتالى الدعوة إلى ضرورة بل حتمية تغيير هذا النظام، بما يتمشى مع مفاهيم الإدارة الأكاديمية الحديثة (Academic Management) المطابقة لمواصفات الجودة العالمية فى الأداء الجامعى.

وهنا لا أحاول النظر للجوانب السلبية فقط، إلا أن ما نركز عليه فى سياقنا هذا هو الذهاب- وبموضوعية- إلى القول **بأن استمرار نظام الكنترول فى جامعاتنا المصرية، يمثل حالة متكررة فى قطاعات أخرى تشير إلى حجم فجوة الإدارة فى واقعنا الثقافى، ويمثل**

استمراره استمراراً غير مبـــرر بـــالقطع لطغيـــان الأعـــراف الخاطئـــة، ولتســـلط الـــنظم البيروقراطية وما يتمخض عنها من تفاعلات وممارسات هى غاية فى السلبية تؤدى حتمـــاً إلى تراجع التعليم، وتراجع كبير فى دور جامعاتنا، والتى لاتزال إلى اليوم وبسبب جهـــود أبنائها الفردية تكابد ببسالة، لتحاول أن تكون فـــى طليعـــة جامعـــات العـــالمين العربـــى والإسلامى، على الرغم من كل الصعوبات والإعاقات الهيكلية وغير الهيكلية القائمة، والتـــى يتعين إزالتها من طريق هذه القوة البحثية العربية الهائلة التى نحتـــاج إلـــى كـــل جهودهـــا، ونحتاج إلى استنهاضها للتصدى لتحديات غير مسبوقة، لا نملك التصـــدى الفعـــال لهـــا إلا بجهود هذه القوة البحثية.

وفيما يلى أقدم تلخيصاً للخريطة الذهنية لمسار تفاعل كاتب الســـطور مـــع معضـــلات الإدارة التى يجسدها نظام كنترول الجامعات الراهن، حتى يمكن إشراك كل المعنيـــين بهـــذا الأمرمن أجل الوصول إلى أنسب الحلول من خلال ترسيخ أسلوب التفاوض الجمـــاعى، لأن هذا هو الأسلوب العلمى الممكن والوحيد الذى ينبغى أن نمارسه على كافة الأصعدة المماثلة، فالمشكلة كما سيتضح الأمر لها جوانب أكاديمية، إدارية، مجتمعية وثقافية فى المقام الأول، ولا يمكن حلها من اتجاه واحد فقط، ولكن من خلال حزمة سياسات مترابطة (Packaging). من هنا نرصد ما يلى من أسئلة وإجابات:

أولاً: ماحجم مشكلة نظام كنترول الجامعات الراهن وطبيعة آليات التفاعل المتمخضـــة عنه؟ وماذا عن مدى آثارها السلبية على تطوير التعليم واستنهاض الجامعات المبنيـــة علـــى فكرة البحث العلمى أساساً، وليس على أساس ثقافة الامتحانات السلبية والعقيمة والمهيمنة الى أبعد الحدود إلى الآن ؟!

وفى هذا الاطار نطرح عدة أسئلة معيارية محايدة، تتعلـــق بأســـاليب ومنـــاهج تطـــوير العملية التعليمية وإدارة الاختبارات(٧)، ثم نتبع تلك الأسئلة المحايدة بأسئلة استنهاضية تؤكـــد على اتجاه الإجابة وعمق المشكلة الراهنة التى ينبغى حلها:

١. متى وكيف تم إنشاء نظام كنترول الجامعات الراهن؟ وكم مرة تناولـــه التطـــوير؟ ولقد وضع هذا السؤال فى عام ١٩٩٥.

الإجابة: تم إنشاء نظام الكنترول عام ١٩٢٥ – على يد المنـــدوب الســـامى البريطـــانى كيتشنر – ولم يتم تطويره منذ ذلك الحين.

والسؤال الاستنهاضى البديل الذى نضعه فى عام ٢٠٠٥م هو:

هل يعقل أن يكون النظام الإداري للامتحانات فى جامعاتنا اليوم هو نفس النظـام الـذى وضع منذ أيام الاحتلال البريطانى لمصر ولم ينتابه أى تطوير منذ ذلك الوقـت ومنـذ ذلـك الظرف التاريخى الذى دُشن فيه ؟..مع العلم أن أول أسئلة التقييم الذاتى لأى نظام هـو "كـم مرة تناوله التطوير؟"

٢. كم من الوقت نستهلك لتدريس الطالب وإعداده لسوق العمل؟ وكـم مـن الوقـت نستغرق فى عمليات التقييم طبقاً لثقافة الامتحانات السلبية والتلقينية المترسخة فى واقعنا؟

الإجابة: هى أن التدريس فى إطار الفصلين الدراسيين المعمول به شكلاً وليس موضوعاً يستغرق ستة أشهر أو أقل من ذلك قليلاً، فى حين يستغرق التقييم المدة المتبقيـة مـن العـام الأكاديمى... فهناك ٢٩٠يوم امتحانات على مدار العام، تحت أسماء عديدة ما بين امتحانـات نهاية الفصل وامتحانات التخلف، كما أن هناك ما يسمى بكنترول "تخلف التخلـف"، ولـذلك فهناك أيضاً ١٧ يوماً ونصف مربوطة بالمرتب الشـهرى لعضـو هيئـة التـدريس نظيـر الامتحانات... وإذا قرر عضو هيئة التدريس الاعتذار عن أعمال الكنتـرول العقـيم لأحـد الفصلين، لحضور مؤتمر علمى ليلقى بحثه مثلاً، أو لأى سبب آخر، اعتبـر اعتـذاره عـن الفصلين معاً، مما يترتب عليه حرمانه مما يساوى تقريباً نصف العـام الأكـاديمى؛ أى مـا يساوى مايزيد عن راتبه لمدة خمسة أشهر...وهذا الأمر بمثابة تعسف إدارى ينبغى أن يعـاد النظر فيه. فالوضع القائم يكرس لثقافة الامتحانات على حساب أمور عديدة أهمهـا "البحـث العلمى"، الذى ينبغى أن يكون فى طليعة أجندة جامعاتنا، فحين يعتذر الأستاذ لأى سبب عـن القيام بمهام الكنترول العقيمة، والمبددة ليس لوقته فقط بل مبددة لكل القيم الجامعيـة الأخـرى غير إدارة الامتحانات، يخصم منه ما يقرب من نصف راتبه الشهرى علاوة على المكافـآت مثلاً، وعلى سبيل الافتراض إذا قرر سيادته الاعتذار عن البحث العلمى الـذى هـو عمـاد الجامعات وتقدم البلاد، حيث من المفترض أن تكون كتابة الأبحاث هى جوهر معنـى كلمـة أستاذ جامعى، فلا غبار عليه ولا يخصم من راتبه شيء وكأن المهم والأساس أن يكون ترساً أو مجرد "خوجة" فى "طابونة الكنترول"!!

والسؤال الاستنهاضى بعد ما ذكر هو: هل يعقل أن تهيمن ثقافة الامتحانات الشـمولية– والتلقينية– والتى ينبغى تفكيكها وإعادة صياغتها بما يليق على عدة أصعدة تفصيلية لها سياق

اخر – على أكبر مساحة من الوقت لا يوجد نظير لها فى جامعات العالم، بدلاً من أن تستغل لصالح إعداد الطالب لسوق العمل، وبدلا من الاكتفاء بالامتحانات المبنية على حل المشاكل، وليس على الحفظ والتلقين داخل كل" كورس" كما فى إجراءات نظام كنترول الجامعات العقيم والبالي؟

وهل يعقل -بناء على ما سبق- أن يهدر كل ذلك الوقت ليس فى تقييم الطالب فى إطار الكورس فقط، بل فى إجراءات عقيمة على مدى العام، تأتى على حساب دور الأستاذ تجاه الطلاب أو إسهاماته فى البحث العلمى أو الخروج للمجتمع لممارسة دور الأستاذ فى بناء المجتمع خارج أسوار الجامعة؟

٣. ماذا عن الاهدار المالى الناتج عن تكلفة نظام الكنترول الراهن؟

الإجابة: الكلفة ضخمة للغاية، وهناك بدائل أقل كلفة تم مناقشتها... مما يذكر فى ذلك تلك الخيمة الكبيرة التى تنصب فى ملاعب الكرة، وبين المبانى، فتصيب اى حريص على عدم الإهدار بالكآبة. فتكلفة الخيام فى الجامعة الواحدة فى الفصل الدراسى الواحد مليون و٤٠٠ ألف جنيه للخيمة، وبمعدل من ٥ إلى ٦ خيم فى الفصل الدراسى الواحد (الترم)، بإجمالي تكلفة يصل إلى ما يقرب من ١٥ مليون جنيه كل عام...مع العلم بأن المبانى الجامعية قد تتسع للطلاب بدلاً من تلك الخيم طبقاً لبعض الآراء، وطبقاً لجداول امتحانات تنبع من عدم الإهدار، أو على الأقل لماذا لا تبنى مبان إضافية للامتحانات بتكلفة خيم فصل دراسى واحد فقط؟!!! وكذلك لماذا لا تستخدم كل هذه الأموال الضخمة فى أبواب مستحقة لها كالبحث العلمى، أو فى برامج للطلاب، أو حتى فى خدمة المجتمع وما إلى ذلك ؟

٤. ماذا عن التفاعلات السلبية للغاية التى يرعاها ويولدها نظام الكنترول الراهن؟

الإجابة: هذا الأمر جرى توضيحه بشيء من التفصيل فى مقدمة هذه الدراسة وفى دراسات سابقة للباحث[٨]، ولكن بإيجاز نذكر النقاط التالية:

– يرعى هذا النظام انعدام الثقة فى الأساتذة والإداريين، وتجرى إجراءات وتفاعلات عقيمة مهدرة لثمين الأوقات، والعلاقات لا تحقق الغرض التأمينى منها بقدر ما تسيء لأمور عديدة من أهمها أن نظام الكنترول يرعى معظم سمات ثقافات التفاعل السلبية، التى أطاحت ولاتزال تطيح بجهود العمل المشترك الإيجابي، سواء فى الجامعات، أو فى ملفات مجتمعية وسياسية عديدة فى واقعنا تناولناها بالتحليل فى سياق سابق[٩]، مثل **"ثقافة الظن السيىء**

وسلبيات الحوار المبنى على نظرية المؤامرة"، "ثقافة إهـدار الوقـت وتبديـده"، " ثقافـة الخطاب التسلطى" و" ثقافة النظم الإدارية العتيقة وطغيان الأعراف الخاطئة"، "ثقافة الصمت السلبى والاستلاب وفقدان الصيغة الفاعلة المؤثرة"، " ثقافة مقاومة التغيير الايجابى ورفع مبدأ ليس فى الإمكان أحسن مما كان لترسيخ الجمود السلبى والأمـر الواقـع" ... وكلهـا سمات عمقت الفجوة بين التقدم والتخلف، ليس على نطاق تفاعلات نظام الكنترول فقط، بـل على صعيد ملفات أخرى عديدة فى واقعنا، وقد آن الأوان لوضع حـد لهـا لإعـادة هيكلـة الامور ووضعها فى نصابها الصحيح، قبل أن نصل إلى مراحل الأزمات المسـتفحلة التـى تتحول مع الإهمال إلى أزمات مستعصية على الحل (Non Manageable crisis).

إن عدم التحرك الإيجابي يولد أزمات، وعدم استباق أو منع الأزمات ينقلنا إلى مرحلـة استعصاء تلك الأزمات على الإدارة وهى المرحلة التى تنهار فيها الأمور كلها.

٥. ما هو البديل المقترح لنظام الكنترول الراهن؟

الإجابة: الاستقصاء الذى بنيت عليه البديل المقترح قد شمل الاستفادة بـآراء الأسـاتذة الذين ابتعثوا للدراسة فى الخارج وتعرفوا على نظم ادارة الامتحانات، ومـن هنـا أوضـحنا تفاصيل النظم التالية[١٠]:

١. النظام الإنجليزي ٢. النظام الأسبانى ٣. النظام الألمانى
٤. النظام الأمريكى ٥. النظام اليونانى ٦. النظام الهندى
٧. النظام الباكستانى ٨. النظام الإيرانى
٩ . النظام فى شرق افريقيا (كينيا وتنزانيا وزينزبار)

والسؤال الاستنهاضى هنا هو: **هل يعقل أن كل هذه النظم التى ذكرناها عبر آفاق الكرة الأرضية شىء ونظام الكنترول عندنا شىء آخر تماماً ليس له شبيه؟!**

الإجابة: هى أن نظام الكنترول فى جامعاتنا بالفعل ليس له شبيه.

٦. ولكن...ما حجج الذين يرون ان نظام الكنترول الراهن هو الأنسب، أو بالنسبة لهم أنه أفضل المتاح فى ظل معطيات واقعنا الثقافى؟

الإجابة: تناولنا فى البحث المشار إليه[١١] بالتفصيل كل حجج من لا يـرون فـى نظـام الكنترول الراهن "سلبيات خطيرة" ويرون أن البدائل أخطـر فـى ظـل معطيـات الواقـع الثقافى ... ولكن خطورة هذه الحجج تكمن فى أنها مماثلة لحجج تثبيت الجمود وعدم التطور

أوالتغيير الإيجابي، وكلا النوعين من الحجج يعد أساساً لترسخ وتجذر الخوف مــن التغييــر ومقاومته (Resistance/Fear of change) لأسباب متعددة، ويختلط بهذه الســمة نــوع مــن إنكار الاستحقاق الموجب للآخرين من خلال النظرة الفوقية والمتشائمة فى آن واحد...فهؤلاء المؤيدون لاستمرار نظام الكنترول الراهن يماثلون فى حججهم من يتبنون حجة تقــول "إننــا شعب لا يستحق إلا فرض الأمور عليه فرضاً، وإلا كان الأمر كالفوضى!!" وهى من حجــج الوصول إلى مراحل الأزمات المستعصية على كافة الأصعدة ومقاومة كل أشــكال التطــوير والتطور...وهناك قطاع فى واقعنا الثقافى قد خلط خلطاً كبيراً فى فهم تعبير "ثوابتنا الثقافيــة" التى هى فى الحقيقة نظام القيم والمقاصد الإسلامية الكبرى، والتى تعبر عن كل قــيم التقــدم والتطور والنماء للمسلمين وللبشر كافة... إلا أن هــذا القطــاع يختفــى مــن وراء مفهــوم "الثوابت" من أجل تثبيت وتجميد كل الأمور، وما يصاحب ذلك من الــلا فعــل والاســتلاب وعقلية وصاية القلة التى ترى أنها القلة الاستراتيجية المدركة لما لا يدركه غيرها، وبالتــالى فإن الحلول عادة لديها تتمثل فى الانصياع للنمط السائد والمهيمن، سواء كان ذلك فى شــكل الخضوع للتسلط البيروقراطى أو للتسلط بكل أشكاله المتعددة.

ثانياً: ماذا حدث بعد أن تم رفع البحث الذى تضمن الأســئلة الســابقة إلــى الإدارات الأكاديمية العليا فىعام ١٩٩٥؟

- **(تشكيل لجنة وتدريب لقيادات وزارة التعليم)[١٢]:**

لقد كان رد فعل هذه الادارات إيجابياً، وشكلت لجنة من الأساتذة، وتم محاولة تفعيل ذلك البحث وإجراء تجربة للتحديث، وبعد أن توليت مهمة القيام بإعداد وتنفيذ دورة فى التفــاوض الادارى فى المجال التعليمى – مع عدد من المعنيين بالشــأن التعليمــى وتطــويره – قمــت بإجراء محاكاة تدريبية موسعة تشمل كافة الآراء بخصوص هذا الأمر، (ولقــد كانــت هــذه الدورة تحت إشراف وإدارة الوحدة التنفيذية للمعونة الإنمائيــة التابعــة لــوزارة الخارجيــة المصرية OUDA)، وقد خلص المشاركون –وهم من كبار رجال التعليم– إلى عــدة حلــول بديلة ممكنة لنظام الكنترول الراهن[١٣]، ولكن ماذا حدث بعد ذلك؟! ولماذا لم يتحقــق تفعيــل تجربة ولو صغيرة لإثبات إمكانية تحديث نظام إدارة الامتحانات الراهن فى إحــدى الكليــات مثلاً؟!

الإجابة: المفاجأة هى أن قطاعاً كبيراً من الأساتذة –الذين يقتنع غالبيتهم العظمــى بمــا

جاء فى البحث المرفق- عبروا من ناحية عن مخاوفهم من فتح هذا الملف وشكوكهم الكبيـــرة فى جدية "إعادة هيكلة هذا النظام"، لأنهم- من منطلق نظرية المؤامرة الشائعة فى تفـاعلات الواقع الثقافى العربى- يرون أن جماعات مصالح استمرار الكنترول أقــوى مـــن أى شـــىء آخر، ومن الناحية الأخرى فإنهم يعلمون أن تغيير هذا النظام يســتتبع مـــن وجهـــة نظـــرهم بالضرورة قطع ما يقرب من نصف الراتب الشهرى، حيث إن هناك ما يقرب من ٢٩٠ يــوم امتحانات فى بند المرتب على مدى العام الدراسى... فمن ذا الذى يستطيع الاســتغناء عـــن راتبه لما يقرب من نصف العام، وبخاصة أن الراتب منخفض فى أحسن حالاته، ويحتاج بلا شك إلى إعادة نظر، وبخاصة أن وسائل زيادته مع إعادة تنظيم الشـــأن الجـــامعى بحزمـــة سياسات متكاملة ممكنة، وتحتاج إلى فتح باب المناقشة الموضوعية.

خلاصة الدراسة:

إن فتح باب المناقشة الموضوعية والجريئة لهذا الملف، من شأنه تبديد أوهام عدم حـــل الوضع المتأزم والمتخلف، الذى يفرضه نظام كنترول امتحانات وضع منـــذ أيـــام الاحـــتلال البريطانى لمصر، ولقد أثبتت محاولة التعامل من منظور التفاوض الجمـــاعى لتغييـــر نظـــام الكنترول أنها **حالة تفاوضية أساسية فى أولى خطوات تدشين ثقافة البحث العلمى الحقيقية،** ولذلك فهى خطوة جديرة باستمرار محاولة التعامل معها من أجل الوصول إلى نتيجة إيجابية تؤدى إلى التغيير إلى الأفضل، فهى حالة تتعامل مع محاولة ترسيخ فكر الإدارة الحديثة فـــى أهم قطاعاتنا وهى "الجامعات"، والتغلب على معضلات إدارة التغيير الإيجـــابي، والتصـــدى لمفاهيم صعبة للغاية مثل "**مقاومة التغيير والخوف منه**".

إننا بحاجة إلى كل الجهود المبتكرة، مع الإصرار على التغيير الايجابى كوســيلة للبقـــاء فى عالم يتطور بسرعة مذهلة، فنحن نحتاج اليوم إلى حزمـــة سياســـات تفعيليـــة متكاملـــة (Package)، تجمع كل الجهود بدون يأس. ولاشـــك أن لـــلإدارة الأكاديميـــة العليـــا الـــدور الأساسى فى إدارة هذه الجهود، من هنا نطرح هذا الملف بأكملـــه ليكـــون نـــواة لمناقشـــات موضوعية وربما أبحاث أخرى يكون هدفها رد الاعتبار لجامعاتنا ولباحثينا، فالسياق الأشمل والهدف الأسمى من وراء ذلك هو أن تكون ثقافة البحث العلمى وإعـــداد الطالـــب بصـــورة أفضل هى الثقافة السائدة، وليس ثقافة الامتحانات ونظام الكنترول الراهن، وما يصاحبه مـــن سلبيات ونتائج مدمرة على الأساتذة والطلاب. إن النتيجة المرجوة هنا أن يحدث تغليب لثقافة

البحث العلمى بدلاً من ثقافة نظام الكنترول، وأن يتحول بند "٢٩٠ يوم امتحانات" إلى بند" ٢٩٠ يوم بحث علمى"!!! بالإضافة إلى حزمة متكاملة داعمة للبحث العلمى الحقيقى وثقافته المفتقدة.

- **خسارة ٢٠٠ مليار دولار، وعدم وجود جامعة مصرية عربية ضمن أفضل ٥٠٠ جامعة فى العالم**

... ولنتذكر فى نهاية هذا الطرح أن الجامعات العربية تصرف مالايزيد عن "واحد بالمائة" فقط من ميزانيتها على البحث العلمى، فى حين أن جامعات العالم المتقدم وتلك الساعية للتقدم تصرف أكثر من**"أربعين بالمائة"** على ميزانية البحث العلمى بها، ولنتذكر كذلك أن أسباب هجرة العقول العربية للخارج – طبقاً لأحدث دراسات مركز الخليج للدراسات الاستراتيجية– كبدت العالم العربى ما يساوى ٢٠٠ **مليار** دولار. ولنتذكر أن لمصر وكما ورد فى أحدث إحصائية للجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء المصرى أكثر من **سبعمائة ألف مصرى** يقومون بأعمال التنمية فى كافة المجالات فى دول الغرب المتقدم، منهم ٤٥٠ عالماً. (١٤)

- **من "صفر المونديال"إلى "صفر الجامعات" وثقافة "فليخسأ الخاسئون"**

عندما تحققنا من صفر المونديال المؤسف – والمستحق مع الأسف – طلع علينا وزير الشباب فى ذلك الوقت بعد إعلان النتيجة لا ليعترف بالواقع ويستنهضه، بل قال كلمته الشهيرة والمحبطة "فليخسأ المحكمون..."، ولكن كيف يخسأ الخاسئون دون الأخذ بالأسباب ؟! كذلك تكرر الأمر بشكل آخر عندما صدم المصريون بصدور ذلك التقرير العالمى الصادر عن جامعة شنغهاى الصينية، الذى تمت الإشارة فيه إلى أفضل ٥٠٠ جامعة فى العالم، لم يكن من ضمنها أى جامعة مصرية أوعربية(١٥) ولقد استمعت إلى رأى الأستاذ **الفاضل د. عمرو سلامة وزير البحث العلمى** فى لقاء معه بأكاديمية أخبار اليوم بخصوص هذا الموضوع، حينما سأله أحد الطلاب عن رأيه فى ذلك التقرير، فأجابه سيادته قائلاً: "إننا أصلاً لم ندخل من بابه فى هذا التقرير، وأنهم اختاروا الدول على أساس اقتصادى فى المقام الأول" وانتهت إجابة السيد الوزير الفاضل ليبدأ قلق المنتبهين من الطلاب والحاضرين من الأساتذة فى الازدياد...لأن هذا التقرير الذى قدمته جامعة شنغهاى الصينية "المحايدة"، وضع العالم كله موضع اختيار لأفضل ٥٠٠ جامعة، حيث طلبت الجامعة من عينة من ١٣٠٠

باحث ومتخصص وخبير فى التعليم من ٨٨ دولة عبر الكرة الأرضية، أن يكون هدفهم هـو الحقيقة وليس الدعاية المغرضة أو "استهداف مصر"، وهنا لابد ألا ننسى أننا قد انتصرنا فى" أمجد المعارك فى التاريخ وآخرها" حرب رمضان/أكتوبر ١٩٧٣ عندما تعاملنا مع الحقـائق الموضوعية، وإن كانت بالغة الصعوبة، واعترفنا بقصورنا فاستنهضنا الهمم، وأخـذنا بكـل الأسباب فكان أعظم انتصار سجلناه فى التاريخ الحـديث. فلعلنـا نسـتنهض روح أكتـوبر المجيدة/رمضان من جديد فى كل قطاعات حياتنا، وهذا لا يتم بأسـلوب "سـيناريو النعامـة" وبلغة الإنشاء أو باستنهاض الأمل دون أخذ أولى الخطوات الحقيقية والمتمثلة هنا فى تغييـر ثقافات الامتحانات القابعة على صدور كل المصريين إلـى اليـوم، وتـرك هـذه الجزئيـة المحورية أو تجاهلها والقفز فوقها بالحديث عن خطة وخطط ومشروع ومشروعات للبحـث العلمى، ومساهمات رجال الأعمال...وإلى آخره مما هو مقترح اليوم علـى السـاحة. ولقـد ذكرنى هذا الموقف وهذا الأسلوب بما قاله الراحل الكبير **عباس محمود العقـاد**، الـذى رد على واحد ممن أسميهم "شعراء الإحباط والاندهاش فى واقعنا" حين قال ذلك الشـاعر: "أنـا الشرق عندى فلسفات فمن ذا الذى يعطينى طائرات" فقال العقاد معقبا:"لو كان عندك فلسـفات لكان عندك طائرات!!"

إن علينا أن نتذكر أن عظمة هذا الوطن الغالى عبر التاريخ كله تكمن فى أنه ينهض بعد كل كبوة فلنركز بالإرادة القوية على الإصلاح الجامعى الحقيقى، وكذلك علـى إنقـاذ قطـاع الباحثين المصريين على وجه الخصوص ممن يدركون تماماً **أن مصـر يمكنهـا أن تلحـق بالعالم المتقدم إذا قررت ذلك فى إطار خطة تفعيليـة متكاملـة**.إن المطلـوب إزالـة تلـك المعوقات غير المقبولة من طريقهم، وذلك من منطلق القاعدة الفقهية الآمـرة "**بإماطـة الأذى عن الطريق**". ولا يزال نظام الكنترول الذى وضع أثناء فترة الاحـتلال البريطـانى لمصـر واحداً من أكبر المعوقات المؤذية فى حين لا يزال البعض فى واقعنا يعتبره مـن "المقدسـات الوهمية" ؟! ومن باب "ليس فى الامكان أفضل مما كان!"

لقد كانت المادة (٧٦) من الدستور المصرى من "المقدسات الوهمية" التى لا تمس، ومع ذلك فإن الإرادة الوطنية التى مثلتها قطاعات وطنية عديدة من الشـعب المصـرى، جعلـت الرئيس مبارك يقوم بالإطاحة بهذه المادة وتعديلها بمجرد توفر الارادة فى الإحساس بأهميـة هذه الخطوة، التى كان ينبغى أن تكون فى إطار الإطاحة الحقيقية بعدة مواد أخرى مرتبطـة

بها ارتباطاً مباشراً، وفى إطار عملية إصلاح أعمق، وبوتيرة أكثر سرعة وفاعليـــة، خاصـــة فى جامعاتنا التى تمثل قاطرة التنمية فى كافة المجالات، وبعيداً عن كل محاولات المتســـلطين و"ترزية القوانين" والاستبداديين إفراغ الإيجابيات من مضمونها. إنه وبعد ما طرحناه فى هذه الدراسة، وبعد الإطلاع على محاور **مؤتمر التعليم العـــالى فـــى مصـــر: خريطـــة الواقـــع واستشراف المستقبل** " والذى دارت وقائعه فى كلية الاقتصاد والعلوم السياسية فى ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥، ومن خلال المداخلات والوقائع التفاعلية لهذا المؤتمر الكبيـــر، خاصـــة تلـــك التى ركزت على خريطة الواقع فى الجامعات المصرية، **لم أجـــد أى بحـــث أو أى وثيقـــة أثارت هذا الموضوع الذى تضمنته هذه ا**لدراسة التقريرية التى عرضت أهم عناصرها فى مداخلات المؤتمر، وقدمت محتواها كذلك للقائمين على هذا المؤتمر، وقد علق عليه الأســتاذ الدكتور عبد الله التطاوى نائب رئيس جامعة القاهرة أثناء فعاليات المؤتمر بتأكيده على أهمية فتح هذا الملف كخطوة رئيسية نحو تدشين ثقافة البحث العلمى، وذكر أن الدكتور طه حســـين قد نادى منذ عدة عقود مضت بتغيير مثل هذه النظم الإدارية البالية!! " لكن الأمر ليس مجرد أمور إدارية بالية كما أوضحنا فى هذه الدراسة؛ إنه أمر يتعلـــق بوقـــف التـــأثيرات الســـلبية العميقة لمنظومة ثقافة الامتحانات وإلغائها، واستبدال برنامج ثقافي إداري علمي جديـــد بهـــا يدشن ثقافة البحث العلمى فى جامعاتنا، ولقد كان من المفترض أن يحسم هذا الأمر منذ عقود مضت، وقبل أن تستفحل ثقافة الامتحانات التسلطية فى واقعنا ببصماتها الكئيبـــة علـــى كـــل تفاعلاتنا، إلى هذا الحد المخزى الذى وصلت إليه...ولكن لا نملك إلا أن نسأل: "ألـــم يحـــن الوقت إذن لفتح هذا الملف فى إطار خطة تحديث متكاملة لجامعاتنا لصالح مصر كلها والتـــى هى ليست أمل كل المصريين بل أمل كل الوطن العربى والعالم الإسلامي؟"

هوامش الدراسة

(١) انظر على سبيل المثال، حسن محمدوجيه، مقدمـــة فـــي علـــم التفـــاوض الاجتمـــاعي والسياسي، سلسلة عالم المعرفة رقم ١٩٠، الكويت، المجلس الوطنى للثقافـــة والفنـــون والآداب، ١٩٩٤.

(٢) لمزيد من التفاصيل عن العوائق الهيكلية للبحث العلمـــي وتدشـــين مشـــروعات استشـــراف المستقبل التى أصبحت لابد منها ليس لمجرد رفع مستوى البحث العلمي، بـــل لاعتبـــاره أداة رئيسية للتعامل مع الأزمات واستباقها ومنعها على جميع محاور التنمية، راجع ما يلي:

- حسن محمد وجيه، حروب الهوية ومستقبل التفاوض مع الغرب: نحو المشـــروع العربي لإدارة النوازل واستباقها، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ٢٠٠٢م.
- حسن محمد وجيه، تحديات الدور المصرى وآفـــاق المســـتقبليات: مـــا بـــين التنبـــؤ والنبوءات، دراسة من منظور لغويات التفـــاوض، القـــاهرة، المكتبـــة الأكاديميـــة، ٢٠٠٣م.
- راجع أبحاث مؤتمر التعليم العالى فى مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل، المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياســـية، مركـــز البحـــوث والدراســـات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ١٤-٢/١٧/٢٠٠٥.
- راجع وقائع المؤتمر القومي الأول لمنظومة البحث العلمي (مايو ٢٠٠٥)، والذى تعرض لنقاط حيوية، ولكنه لم يتعرض لمنظومة ثقافـــة الامتحانـــات وكنتـــرول الجامعات الراهن والذى يمثل العقبة الأولى والمحورية لتدشـــين ثقافـــة البحـــث العلمى.

(٣) أنظر، حسن محمد وجيه، "التفاوض وإدارة المقابلات": أمثلـــة مـــن تفـــاعلات أشـــهر السياسيين والإعلاميين، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى ١٩٩٧م، الطبعة الثانية ٢٠٠٠م.

(٤) **راجع المصدر السابق لمزيد من التفاصيل عن أنواع الأسئلة وتصنيفاتها ووظائفها المتعددة**

(٥) **راجع تحقيق وحوار مفصل فى هذا الشأن أجرته جريدة الأهرام ويكلى مع كاتـــب السطور بتاريخ ١٣-١٩ يونيو ١٩٩٦.**

(٦) راجع حسن محمد وجيه: " **مهاريات التفاوض الإداري فى الواقـــع الأكـــاديمي: نظـــام كنترول الجامعات الراهن وآليات التفاعل به كعائق لتطوير التعليم.**" المقدم إلى المؤتمر

الدولي للبحث العلمي فى الجامعات المصرية ودوره فى خدمة قضـــايا التنميـــة والبيئـــة (١٦-٢٢ صفر ١٤١٦هـــ والموافق ١٧-٢٠ يوليو ١٩٩٥م) والمنعقـــد فـــى جامعـــة الأزهر تحت رعاية السيد رئيس الجمهورية محمد حسنى مبارك (مرفق نسخة منه فـــى ملاحق الدراسة).

ولقد استبقت هذا البحث وتبعته بعدة مقالات كتبت عن نظام الكنترول فى الجامعة -على مدى سنوات،هذا بالإضافة إلى وقائع ندوة تدريبية للمعنيين بالشأن التعليمي على مستوى القيادات العليا بوزارة التعليم والتى تضمنت محاكاة تدريبية، راجع ما يفيد ذلك بملاحـــق الدراسة التى توضح مسار التفاعل بخصوص موضوع البحث والمتابعة.

- مرفق فى ملاحق الدراسة المحاكاة التى تم تقديمها كتدريب على التفـــاوض الإداري وإيجاد البديل الملائم لكنترول الجامعات الـــراهن، والـــذى كانـــت تحـــت إشـــراف (OUDA) الوحدة التنفيذية الإنمائية بوزارة الخارجية المصـــرية والمعنيـــة بتنميـــة مصادر التنمية البشرية وعلى المستوى الدولى من ١٦- ٣٠ /١٩٩٦/٥.
- مرفق كذلك في ملاحق الدراسة مراسلات إلى رئيس جامعة الأزهر، حيث استجاب سيادته إيجابياً للمقترح بتعديل نظام الكنترول، ولكن لم يتم تفعيل الإصـــلاح الإداري المقترح بعد.

(٧) وردت هذه الأسئلة وإجاباتها في: حسن محمد وجيه، مباريات التفـــاوض الإداري فـــي الواقع الأكاديمي، مرجع سابق.

(٨) أنظر المصدر السابق.

(٩) راجع دراسة حسن محمد وجيه: "مقدمة فى علم التفاوض الاجتماعي والسياسي"، مصدر سابق.

(١٠) حسن محمد وجيه، مباريات التفاوض الإداري في الواقع الأكاديمي، مصدر سابق.

(١١) المصدر السابق.

(١٢) راجع ما يفيد ذلك في ملاحق الدراسة.

(١٣) راجع ما يفيد ذلك في ملاحق الدراسة.

(١٤) راجع كذلك نص دراسة مصرية نشرت في تحقيق لجريـــدة الشـــرق الأوســـط بتـــاريخ ٢٠٠٤/١/٢٤.

(١٥) أنظر جريدة الأهرام، ٢٠٠٥/٢/٦.

ملاحق الدراسة

١. مكاتبات إدارية مسجلة للتفاعلات الخاصة بمحـــاولات تفكيــك صـــرح كنتـــرول الجامعات الأصم المولد لثقافة الامتحانات بتنوعاتها.

٢. تسجيل وقائع حالة تدريبية بعنوان "حالة عملية فى مجال التفاوض الإدارى: نظـــام الكنترول بالجامعات المصرية كحالة تفاوضية عن "مقاومة التغييـــر"، تـــم تقـــديمها لقيادات وزارة التعليم فى مقر الوحدة التنفيذية للمعونة الإنمائيـــة التابعـــة لـــوزارة الخارجية المصرية لتنمية المصادر البشرية (OUDA)، مـــن ١٦ إلـــى ٣٠ /٥ / ١٩٩٦م.

٣. جزئية تفصيلية من البحث الذى قدمناه عام ١٩٩٥ عـــن الحلـــول البديلـــة لنظـــام الكنترول من أمثلة لجامعات العالم المختلفة.

ملحق رقم (١)

١. مكاتبات إدارية

إلى فضيلة الأستاذ الدكتور/ عبد الفتاح حسين الشيخ

رئيس جامعة الأزهر ورئيس المؤتمر الدولي المنعقد

أرفق لسيادتكم نسخة من البحث الذى قدمته إلى المؤتمر الدولي للبحث العلمي في الجامعة المصرية ودوره في خدمة قضايا التنمية والبيئة والذي تنظمه جامعة الأزهر تحت رعاية فخامة رئيس الجمهورية حسني مبارك والمنعقد في الفترة من ١٦ – ٢٢ صفر ١٤١٦هـ الموافق ١٧ – ٢٠ يوليو ١٩٩٥.

وهذا البحث يتضمن في جزئه الثاني دراسة تطبيقية لنظام الكنترول المعمول به حالياً في الجامعات المصرية والتي تثبت نتائجها أنه لا يمثل فقط عائقاً لتطوير وتحديث التعليم وتمكين الجامعات من القيام بدورها على الوجه الأكمل، ولكنه يمثل أيضاً مناخاً مولداً لتفاعلات سلبية عديدة وحيث أن منطلقات التفاعل في إطاره تنبني على افتراضات لا تتناقض فقط مع فكرة النمو والإبداع والابتكار والبعد عن التلقين والانطلاق لمواكبة سرعة العصر ومتطلباته ولكنها تتناقض أساساً مع تعاليم الدين الحنيف من حيث الإهدار الكبير جداً للوقت والطاقة لكل من الأستاذ والطالب معاً دون عائد ومن حيث افتراض سوء الظن كأساس للتفاعل ومن حيث أمور عديدة أخرى سلبية تتعرض لها الدراسة بالرصد والتحليل.

ولذلك فإنني أقدم لفضيلتكم هذا البحث الذي يقدم البدائل للنظام المعمول به حالياً ومن منطلق يقيني بإيمانكم بمبدأ التحاور الإيجابي كفضيلة أساسية للوصول إلى أصوب القرارات... وما تبنيكم واهتمامكم وتشريفكم لهذا المؤتمر الدولي الكبير بالحضور إلا تعبيراً وتجسيداً لتوجهكم المحمود هذا...

ومن ثم فإنني أضع هذا البحث بين أيديكم وكل ثقة بأن جامعتي التي انتمى إليها بكل الإعزاز والعرفان لابد وأن تكون هي الجامعة الرائدة دائماً وعليها أن تبادر من خلال قيادتها المؤمنة بدورها إلى وضع نهاية لنظام الكنترول الراهن بسلبياته العديدة واستبداله بما هو أنفع وأيسر وأصلح ... إن مبادرة من قبل الأزهر الشريف نحو إنهاء العمل بنظام الكنترول

الراهن لا تمثل فقط إسهاماً في تخطى عقبة كبيرة في سبيل تطوير التعليم في كافة جامعــات مصر ولكنها تمثل نوع من المقاومة الإيجابية لطغيان الأعراف الخاطئة، فنظام الكنترول هذا مفروض علينا من وقت الاحتلال الإنجليزي لمصر منذ عام ١٩٢٥ولقد أصبح بمثابــة أحــد الأمثلة الكلاسيكية لتوليد قدر كبير من سلبيات التفاعل المسببة بــدورها للأزمـــات المزمنـــة والعديدة في المجتمع.

ولعل إجراء تجربة صغيرة في العام الدراسي القادم على النظم الأخرى البديلة المقترحة ما يفيد كثيراً لتعميمها بعد التأكد من نتائجها الإيجابية، فهذا أقرب لتعاليم ديننا ولتنظيم شئوننا بطريقة علمية فهذا ما ينبغي أن تسعى إليه جامعتنا وأن يسعى إليه مؤتمرنا هــذا. والله ولـــي التوفيق.

لكم عظيم التقدير والاحترام ،،،

مقدمه لفضيلتكم

د. حسن محمد وجيه

كلية اللغات والترجمة – جامعة الأزهر

جامعة الأزهر
مكتب نائب رئيس الجامعة
لشئون التعليم والطلاب

السيد الأستاذ الدكتور/ حسن محمد وجيه [كلية اللغات والترجمة]

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد

أتشرف بدعوة سيادتكم لحضور اجتماع لجنة شئون الطلاب للنظر فى البحث المقدم منكم بشأن نظام العمل بالكنترول وذلك فى تمام الساعة ١١ صباحاً الحادية عشرة يوم الثلاثاء الموافقة ١٠/١٠/١٩٩٥ بمكتبنا.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

نائب رئيس الجامعة
لشئون التعليم والطلاب

٢/١٠/١٩٩٥م

أ. د. جعفر عبد السلام على

ملحق رقم (٢)

٢. حالة عملية فى مجال التفاوض الإدارى «نظام الكنترول» بالجامعات المصرية[١]

(A Negotiating Case)

الموقف أو السيناريو القائم (The status quo Scenario):

– خلفية أساسية:

إن نظام الكنترول المعمول به لتقييم الطلاب وإدارة الامتحانات فى الجامعات المصـــرية لم ينتابه أى تغيير أو تعديل أو تقييم منذ عام ١٩٢٥. ولقد رأى مجموعة من الأساتذة أهميـــة تغيير هذا الوضع بإلغاء هذا النظام أو تعديله لصالح العملية التعليمية وتقيـــيم الطـــلاب بمـــا يتمشى مع متطلبات وإيقاع العصر وروح الإدارة الأكاديمية الحديثة. ومن هنا رأى صـــناع القرار (Plley Makers) من وزارة التربية والتعليم ومن مؤسسة الأزهر أهمية النظـــر فـــى دراسة وجهة نظر هذه المجموعة من الأساتذة.

– وجهة نظر الطرف الأول من الأساتذة الراغبين فى تغيير السيناريو القائم:

والمعبر عنها تفصيلاً فى بحث مرفق مع هذه الحالة وتفيد بأن المشاكل التى تنـــتج مـــن جراء انتهاج نظام الكنترول الراهن تتعلق بما يلى:

أ. بخصوص إدارة الوقت:

نظام الكنترول الراهن يستغرق أكثر منه نصف العام الأكاديمى ... أى أن تقويم الطالب يأخذ من الوقت أكثر من إعداده علمياً لسوق العمل. كما أن وقت الأساتذة يهدر فـــى مهـــام فرعية وإجرائية بعيدة عن مهامهم الرئيسية المتمثلة فى التدريس والبحث أساساً ... وهـــو الأمر الذى أدى ولا يزال يتسبب فى عواقب وخيمة على حاضر ومستقبل العملية التعليمية.

---

(١) قدمت هذه الحالة التدريبية فى مجال التفاوض الإدارى – والمبنية على بحث كامل لكاتب السطور فى البرنامج التدريبى لكبار موظفى وزارة التربية والتعليم الذى نظمته الوحـــدة التنفيذية للمعونة الإنمائيـــة 'OUDA' التـــابع لـــوزارة الخارجيـــة المصـــرية مـــن: ١٩٩٦/٥/١٦ إلى ١٩٩٦/٥/٣٠.

ب. **الاتصال الفعال:**

إن نظام الكنترول الراهن يفتقد إلى مبادئ الاتصال الفعال، بل أنه ينبنى على مبدأ عدم الثقة ويخلق سياقاً خاصاً للتفاعلات سلبية شديدة بين الأساتذة والإداريين أو بين الأساتذة وبعضهم البعض وتفاصيل طبيعة تلك التفاعلات السلبية وأمثلتها العديدة متضمنة فى البحث المرفق مع هذه الحالة.

ج. **تقييم الطلاب:**

هذا النظام يعوق الابتكاريو ويؤكد على التقين بأكثر من مستوى. (كما توضح الدراسة المرفقة).

د. **بخصوص المصادر والأموال:**

هذا النظام يتطلب نفقات هائلة لارتباط فكر الكنترول بالكثير من المستفيدين مادياً (من أساتذة إلى إداريين، رجال شرطة وآخرين) بالإضافة للوقت الكبير المهدر لقطع الأوراق ووضع الأرقام السرية وخلافه من إجراءات أخرى ...

وجهة نظر الطرف الآخر من الأساتذة:

٤. إن نظام الكنترول وإدارة الامتحانات الراهن من الصعب تغييره من الناحية العملية من حيث الأعداد الكثيرة وعدم الثقة فى الأساتذة.

٥. إن هذا النظام هو الذى يظهر فيه أداء الأستاذ "المنضبط" ويمكننا من الحكم عليه...

٦. إن نظام الكنترول يساوى مادياً ١٧ يوم من راتب الأستاذ الشهرى وكذلك (وبنسبة أخرى للإداريين). فمن ذا الذى يستطيع الاستغناء عن ١٧ يوم من الراتب الشهرى فى حين أننا فى حاجة إلى رفع المرتب أصلاً ليتناسب مع أعباء الحياة المتزايدة.

٧. أن هناك مجموعة لها مصلحة فى استمرار السيناريو القائم ودائماً ما يقاومون التغيير.

المطلوب الآتى:

- قرر ما أنسب استراتيجيات للتعامل مع هذا الموقف التفاوضى من وجهة نظر الأطراف الثالثة التالية:

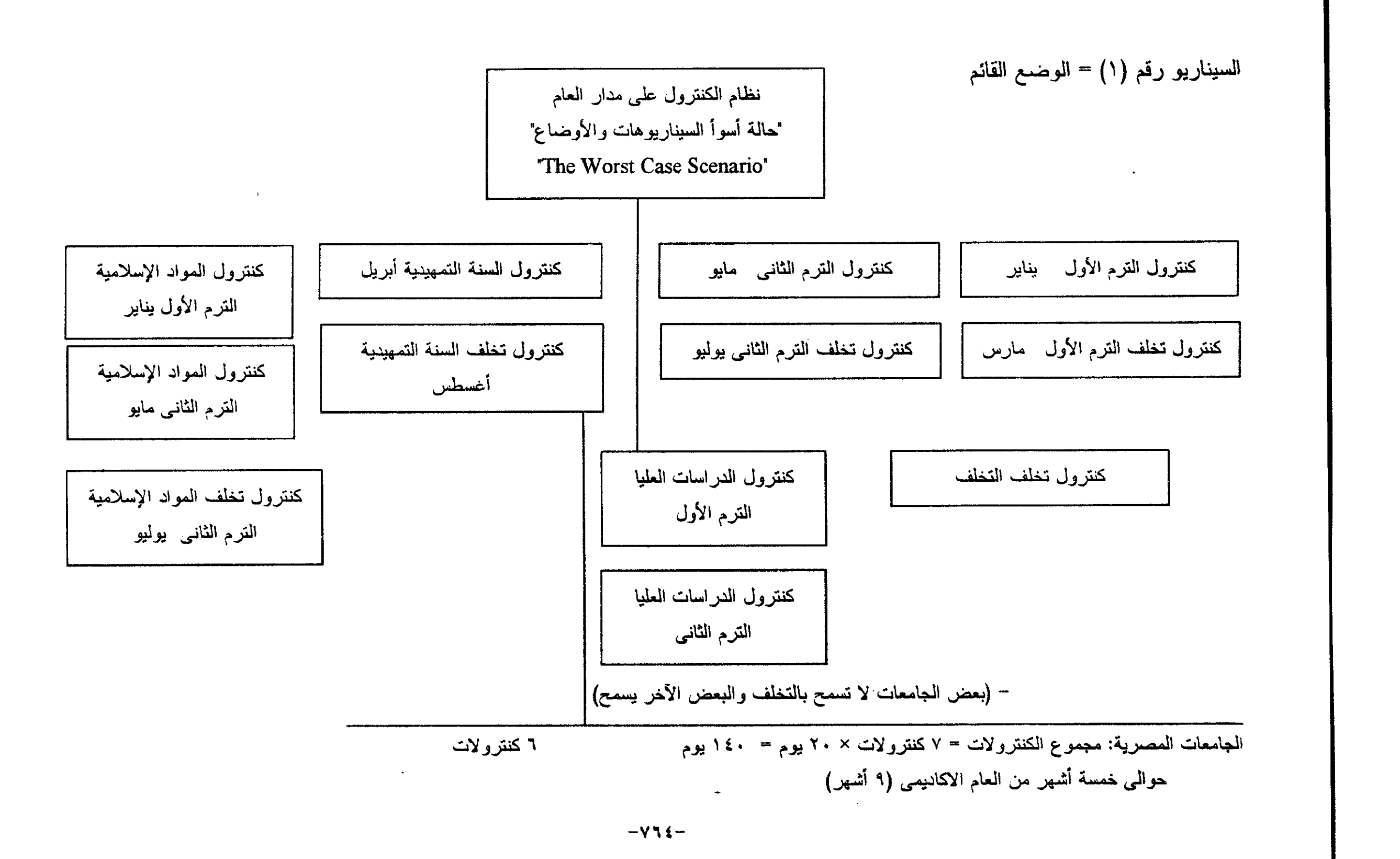
١. الأساتذة الذين يريدون تغيير هذا الوضع.

٢. الأساتذة الذين يرجحون الإبقاء على السيناريو القائم مع ممثلى "عقليـــة الشـــادوف" وجماعات المصالح.
٣. صناع القرار التعليمى.
- القيام بمحاكاة لهذا الموقف طبقاً لتعليمات المدربين.

متابعة:

وضح أهم استراتيجيات التعامل مع أنواع التفاوض والمباريات بما فـــى ذلـــك مبـــادىء التفاوض الفعال – من عدمها التى حدثت أثنـــاء المحاكـــاة وقـــدم تقييمـــاً بخصـــوص أداء الأطراف.

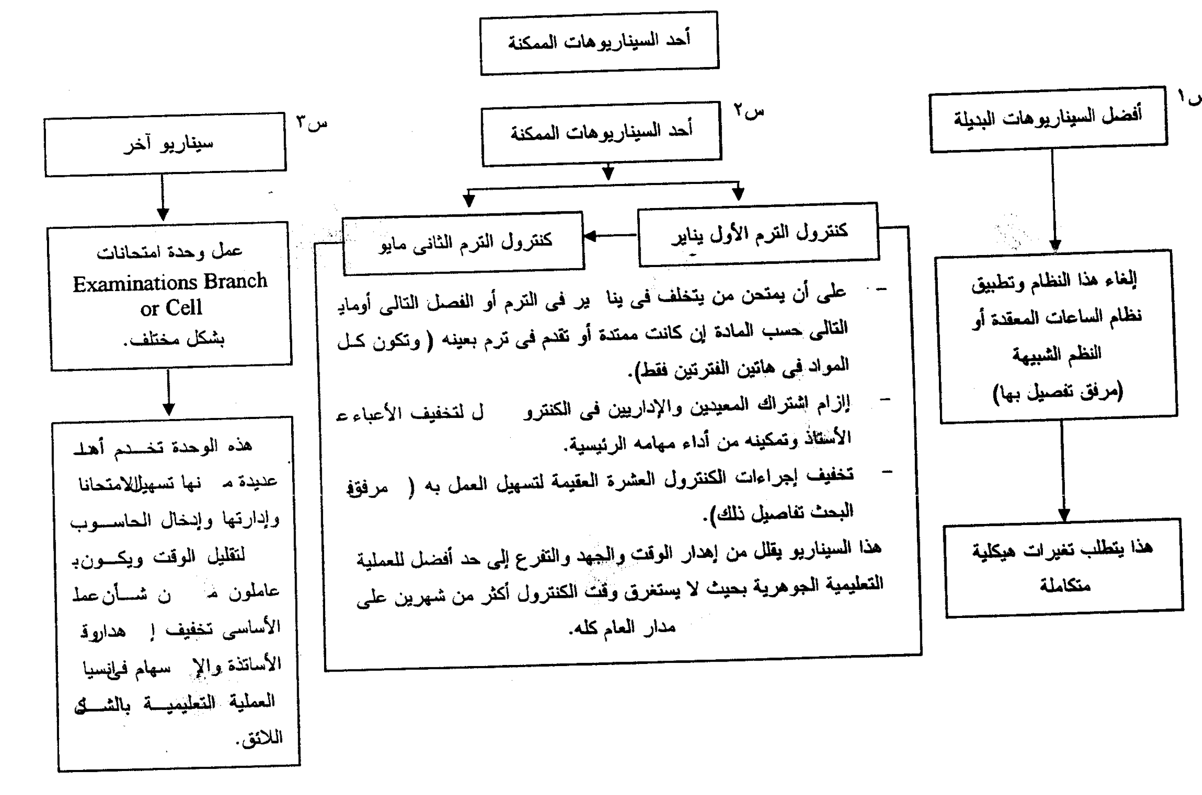
السيناريو رقم (١) = الوضع القائم



- (بعض الجامعات لا تسمح بالتخلف والبعض الآخر يسمح)

الجامعات المصرية: مجموع الكنترولات = ٧ كنترولات × ٢٠ يوم = ١٤٠ يوم ٦ كنترولات

حوالى خمسة أشهر من العام الاكاديمى (٩ أشهر)



س١
أفضل السيناريوهات البديلة
إلغاء هذا النظام وتطبيق نظام الساعات المعقدة أو النظم الشبيهة (مرفق تفصيل بها)
هذا يتطلب تغيرات هيكلية متكاملة
أحد السيناريوهات الممكنة
س٢
أحد السيناريوهات الممكنة
كنترول الترم الأول يناير
كنترول الترم الثانى مايو
- على أن يمتحن من يتخلف فى ينا ير فى الترم أو الفصل التالى أوماي التالى حسب المادة إن كانت ممتدة أو تقدم فى ترم بعينه (وتكون كل المواد فى هاتين الفترتين فقط).
- إلزام اشتراك المعيدين والإداريين فى الكنترو ل لتخفيف الأعباء ع الأستاذ وتمكينه من أداء مهامه الرئيسية.
- تخفيف إجراءات الكنترول العشرة العقيمة لتسهيل العمل به (مرفقة البحث تفاصيل ذلك).
هذا السيناريو يقلل من إهدار الوقت والجهد والتفرع إلى حد أفضل للعملية التعليمية الجوهرية بحيث لا يستغرق وقت الكنترول أكثر من شهرين على مدار العام كله.
س٣
سيناريو آخر
عمل وحدة امتحانات Examinations Branch or Cell بشكل مختلف.
هذه الوحدة تخدم أهل عديدة م نها تسهيلالامتحانا وإدارتها وإدخال الحاسوب لتقليل الوقت ويكون ب عاملون م ن شأن عمل الأساسى تخفيف إ هداروة الأساتذة والإ سهام فرانسيا العملية التعليمية بالشكل اللائق.

أهم الدروس التفاوضية المستفادة من محاولة التعامل من هذه الحالة

ماذا تمثل هذه الحالة من حيث نوع التفاوض المطلوب أن يتم؟

تتمثل صعوبة وأهمية إدارة هذه الحالة فى الواقع العملى والتدريبى فيما يلى:

١. إنها تعالج نوعاً من أصعب أنواع التفاوض بسبب أنه تفاوض يحتاج إلى عدة مراحل، مرحلة منه تتطلب نوعاً من التفاوض الجماعى " Collective Negotiation" لاحداث اجماع عام على منع هذا الاهدار وعلى خطورة استمرار السيناريو القائم وآثاره السلبية الشديدة على تطوير العملية التعليمية والتفرغ للعلم والتعليم ولرفع مستوى أعضاء هيئة التدريس بدلاً من انغماسهم فيما لا ينبغى وأن يكون.

٢. هو تفاوض يستحضر استراتيجيات تفاوض إعادة الهيكلة " Negotiation for Redistribution" وما يستتبعه ذلك من مفاهيم مباريات التحاليف والتنازع "Alliance & Adversary games" ومباريات التعامل مع "عقلية الشادوف" أى عقلية ترسيخ القائم ومقاومة التغيير بالطبيعة والتعامل الإيجابى مع جماعات المصالح وكذلك صور التفكير التآمرى السلبية.

٣. هو موقف يحتاج إلى استحضار سيناريوهات بديلة وعملية تعالج العناصر المتعددة المتضمنة فى هذه الحالة التى إذا تم علاجها بنجاح – فقد كان هناك أمل فى علاج حالات أخرى مشابهة تتضمن فى عمقها نفس الصعوبات وترسيخ ثقافة التفاوض الإيجابى فى المجتمع بدلاً من المباريات الصفرية، التسلطية والتلقينية وحالات الإهدار المتعددة المعانى والمستويات.

٤. كيف نوظف آليات المسار الثانى فى عملية التفاوض الجمعى على المستويين الاعلامى والاكاديمى تمهيداً لتفاوض رسمى مع صانع القرار التعليمى وذلك لضمان الوصول إلى حل أفضل من السيناريو القائم.

ملاحظة:

عندما تم تكليفى من قبل الوحدة التنفيذية للمعونة الانمائية OUDA لمباشرة برنامج

تدريبى لكبار موظفى وزارة التربية والتعليم فى الفترة من ١٦/٥/١٩٩٦ إلى ٣٠/٥/١٩٩٦، وجدت أهمية تصميم حالة تدريبية مدعومة ببحثى الذى كنت قد كتبته عام ١٩٩٥ ومجموعة مقالات عن الموضوع بدأتها عام ١٩٩٢، ورأيت أنها فرصة مهمة كى أعرض ضمن حالات هذا البرنامج هذه الحالة العملية التى عايشتها ولازلت والتى تدخل فى صميم اهتمامات المتدربين واختصاصاتهم، كما انها حالة فريدة فى التفاوض الإدارى لها ابعادها المتعددة التى كان ينبغى طرحها عليهم، وعندما اشتبكنا إيجابياً فى محاكاة عملية فى إطار هذه الحالة وجدت مؤشرات غاية فى الإيجابية تبشر بأننا يمكننا عبور واقع السيناريو القائم إلى أفاق أفضل بكثير أى يمكننا أن نحول وقائع التفاعلات من حلقة التدريب على واقع تطوير التعليم بشكل حقيقى لخدمة هذا الوطن الغالى.

والله وراء القصد وهو السميع المجيب ....

ملحق رقم (٣)

٣. مباريات التفاوض الإداري في الواقع الأكاديمي
نظام كنترول الجامعات الراهن وآليات التفاعل به كعائق لتطوير التعليم(٢)

د. حسن وجيه

تمهيد:

لا شك أن التقدم في عالم اليوم مرتهن بعوامل حيوية عديدة، يأتي في مقدمتها أسلوب الإدارة والإشراف والمتابعة لتعظيم الجهود وتحقيق الأهداف المنشودة مع تخفيض نسبة الإهدار في الوقت والجهد والمال إلى أقل قدر ممكن. وإذا كانت الإدارة مهمة في كافة مجالات الأعمال، فهي في غاية الأهمية في الواقع الأكاديمي، لأنه من المفترض أنه يقود المجتمع بالفكر والمعرفة لتحقيق التنمية والتقدم على أساس علمي .. وهذا سر اهتمام العالم المتقدم بهذا الواقع الأكاديمي إلى أبعد الحدود. ولذلك لا تنقطع الأبحاث الخاصة بتحسين الإدارة الأكاديمية "Improving Academic Management". ولعل القاريء المهتم يراجع كتاب مهم بنفس هذا العنوان (Jedamus & Peterson 1980). أما إذا نظرت على واقعنا الأكاديمي لوجدت أننا ينقصنا الكثير والكثير جداً، وحيث إن اليأس لا ينبغي أن يكون له مكان، فإن علينا ألا نعمل بكد وصبر فقط، بل علينا ذلك بالإضافة إلى التحلي بروح الحماس من أجل الحاضر والمستقبل .. أي علينا الشتباك الإيجابي مع الواقع الأكاديمي الراكد بروح المباراة، التي ينبغي أن يفوز فيها الفكر الديناميكي والابتكاري على الفكر الاستاتيكي والجامد، وأن يفوز فيها فكر ثقافة التفاوض الإيجابي اللازمة للانطلاق نحو المستقبل –وبالإيقاع المتوافق معه– على فكر الشمولية والجزر المنعزلة و "التسلحف" وترسيخ القائم السلبي.

ربما يرى البعض أن هذه اللغة الحماسية تبتعد عن اللغة الأكاديمية الباردة التي تتصف بها الدراسات والابحاث، ولكنني أمهد لهذه الدراسة بهذه اللغة، لأن سياق الواقع يتطلبها،

---

(٢) تم تقديم ومناقشة هذا البحث في "المؤتمر الدولي للبحث العلمي في الجامعات المصرية ودوره في خدمة قضايا التنمية والبيئ". والذي انعقد في الفترة من ١٦ – ٢٢ صفر ١٤١٦هـ الموافق ١٧ – ٢٠ يوليو ١٩٩٥.

– كلمة "المباريات" مأخوذة من مفردات نظرية المباريات التفاوضية "Game Theory".

وكذلك لاستنهاض العزائم في هذا الواقع الأكاديمي، لينضم إلى هذه المباراة التي لا بد من النزول إليها لكل من يريد الاشتراك في إحداث التغيير المطلوب وتصحيح أوضاع غاية في السوء يتسم بها هذا الواقع الأكاديمي الذي نعيشه، ولقد اخترت نظام كنترول الجامعات الراهن وآليات التفاعل في إطاره ليكون موضع هذه الدراسة، لأنه وطبقاً للنتائج التي توصلت إليها يمثل أكبر عائق لجهود تطوير التعليم بصورة فعلية..

تقويم الأداء الجامعي وآليات التفاعل في ظل نظام الكنترول الراهن

إذا تحدثنا عن عناصر ومؤشرات عملية تقويم الأداء الجامعي كأساس محوري لتمكين الجامعة من القيام بدورها، لوجدناها كثيرة ومتعددة، ولكننا في هذا السياق نختار "نظام كنترول الجامعات الراهن ليكون موضع التحليل، لأنه بمثابة وعاء تتلاقى فيه قضايات محورية مهمة فيما يتعلق بأداء الأساتذة وتقييم الطالب والنظام الإداري للعملية التعليمية، وكذلك تنعكس من خلاله أكثر سلبيات العملية التعليمية الراهنة وضوحاً. الأمر الذي جعلنا نصدر نتيجة البحث الذي أجريناه وهي: أنه يمثل أكبر عوائق تطوير وتحديث التعليم، وأنه لا مفر من إلغائه وإبطال العمل به واستبدال ما هو أصلح وأيسر به. فاستمراره هو استمرار للنيل من أي جهور أخرى في عملية تطوير وتحديث التعليم.

ولعل من مستلزمات رصد النتيجة التي وصلنا إليها أعلاه أن نرصد فيما يلي أهم الأسباب التي أدت إلى الخلوص إليها، وسوف يكون هذا الرصد في شكل أسئلة وأجوبة وتعليقات تحليلية وهي كالآتي:

السؤال الأول: متى وكيف تم إنشاء نظام كنترول الجامعات الراهن؟ وكم مرة تناوله التطوير؟

لقد تم إنشاء هذا النظام مع إنشاء أول جامعاتنا الأهلية سنة ١٩٢٥، وربما كان هذا النظام مناسباً في عام ١٩٢٥؛ حيث نا نتحسس الطريق ونتعرف على أبجديات إدارة العملية التعليمية ... ولكن المشكلة في أن نتبنى هذا النظام على مدى كل هذه السنوات وإلى عامنا هذا (١٩٩٥)، ودون مساس به إلى الحد الذي أصبح نظام الكنترول العتيق لدى البعض بمثابة عقيدة لا تتغير وتقديس لطغيان الأعراف الخاطئة التي ندفع ثمناً باهظاً لها ... وإلى الحد الذي أصبح معه أمر إثارة الوضوع ونقده داخل جامعاتنا من الممنوعات مع هؤلاء الذين تعودوا على ممارسات التعليم التلقيني والنظم الشمولية، فتراهم يرفضون أي صيغة

للخوض فيه ويغلقون باب الحوار من منطلق "**ليس في الإمكان أحسن مما كان**".

إن من مؤشرات تقييم الأداء الجامعي بخصوص موضوع ما هو إثارة السؤال: كم مرة حدث التطوير بخصوصه وإلى أين وصل الأداء بعد كل مرة تم التطوير فيه؟ ... ولكن فيما يتعلق بنظام الكنترول العتيق فإن الإجابة هي: لم يحدث أي تطوير على الإطلاق منذ ١٩٢٥م.

السؤال الثاني: هل نأخذ بعين الاعتبار الإدارة المثلى للوقت في إطار نظام الكنترول الراهن؟

الإجابة وبكل موضوعية، أن ما يحدث في ظل نظام الكنترول الراهن هو عكس أي نوع من الإدارة الجيدة للوقت، بل هو إبادة للوقت ... وقت الأستاذ ووقت الطالب، وهو الأمر الذي لا يمكن تحمل تكلفته الباهظة في ظل إيقاع هذا العصر ومتطلباته.

إن الحقيقة المرة أن جامعاتنا (وهي المفترض أن تكون طليعة المجتمع) تستغرق في ظل نظام الكنترول الراهن أكثر من ستة أشهر ... فتقسيم العام الأكاديمي الراهن ترتسم بتعبيرات "كنترول نهاية العام" ، "كنترول منتصف العام" (فيما عدا جامعة الأزهر) و "كنترول التخلف" وكنترول يطلق عليه بالفعل وليس مجازاً "كنترول تخلف التخلف"!! وهو الخاص بمواد التخلف.

السؤال الثالث: هل يُعقل أن تستغرق المؤسسة التعليمية من الوقت في تقييم الطالب أكثر مما تستغرقه في تعليمه وتثقيفه وإعداده لسوق العمل؟!

"نظام الكنترول الراهن" يجيب عن هذا السؤال، بأن هذا يحدث عندنا فقط، ففي الوقت الذي لا يمكن أن تستغرق عملية تصحيح الأوراق وإعلان النتائج سوى بضعة أيام في جامعات الخارج، وكذلك في بعض التجارب الحديث بمصر، فإن الوقت المستغرق في نظام الكنترول الراهن أكثر من وقت الدراسة ... نعم نحن نقوم بقييم الطالب في مدى زمني أكبر، وبشكل لا يخدم أي فكرة من أفكار التعليم الحديث، ونزق الطالب والأستاذ معاً في روتين الكنترول العتيق.

السؤال الرابع: هل يؤثر نظام الكنترول الراهن بالسلب على أداء الأستاذ والطالب في جامعاتنا؟

الإجابة بالقطع نعم وللأسباب التالية:

١. أن الوقت الكبير المستغرق في نظام الكنترول الراهن -بلا طائل حقيقي- يحرمنا من مزيد من محاضرات التدريس التي يدعم بها الأستاذ العملية التعليمية الحقيقية سواء داخل أو خارج جامعته.

٢. أن هذا الوقت الكبير المستقطع من الأستاذ في الكنترول يحرمه أيضاً من التركيز في أبحاثه ومن مشاركة أكبر في المؤتمرات العلمية، وهو من الأمور ذات القضية الأولى بالاهتمام والرعاية، لأن ذلك النشاط في صلب عمل الأستاذ.

٣. أن الوقت الكبير المستقطع في الكنترول يمكن أن يذهب إلى أنشطة طلابية مفتقدة في العملية التعليمية، ومن المفترض أن تكون مكملة لها وهي ما يعرف في جامعات الخارج (Extra Circula Activities)، وهي التي تمكن الطالب من استكمال ملامح شخصية المواطن الإيجابي المنتج الذي تحركه دوافع المنافسة الشريفة، من خلال المناخ الذي يؤدي إلى هذا ويبعده عن الكثير من ملامح التخلف والتطرف والإرهاب.

السؤال الخامس: هل لنظام الكنترول الراهن تأثيرات أو تداعيات سلبية على علاقة الأساتذة فيما بينهم أو بينهم وبين الجهاز الإداري بالجامعات؟

نعم هناك أكثر من ملمح سلبي نراه واضحاً في السياق الذي يوجده نظام الكنترول الراهن في علاقة الأساتذة والإداريين وهذه الملامح هي كما يلي:

١. سياق الروتين والإجراءات العقيمة الخاصة بإدارة الكنترول واختلاف أجندة وأوقات الأساتذة وارتباطاتهم المعقدة في عالم اليوم خلق جو من المطاردة والملاحقة فيما بينهم ... فإذا تأخر أستاذ لسبب أو لآخر أثار حفيظة من ينتظره في الكنترول إلى حد الشكاوى القانونية وإبلاغ الشرطة أحياناً لإحضاره وإحضار الورق أو تسليمه، والأحداث في هذا الصدد كثيرة ومؤسفة، وتنال من شكل تفاعل الأساتذة. والإجراءات الراهنة تعمق من هذا الجو العام الذي أصبح يسود تفاعلاتنا في هذا السياق.

٢. بعد أن ينتهي أساتذة الكنترول من قائمة الإجراءات العقيمة، يذهبون بالنتيجة إلــى الإداريين في الجامعة لكي يراجعوها ويصححوا ما يرونه طبقاً للائحة عتيقة، فعلى سبيل المثال لا الحصر إذا قمت بتصوير نسخة "Control Sheet" المجهــدة فــي إعدادها حيث المطلوب هو نسخة وصورة منها .. تجد الإداري بالجامعة يطلب من الأستاذ أن يقوم بكتابتها مرة ثانية لأن تصويرها ممنوع!! وهنــاك الكثيــر مــن الروتينيات العقيمة المماثلة والمستهلكة للوقت، وعلى الأستاذ أن ينفــذ مــا يقولــه الإداري من منطلق اللائحة العقيمة، الأمر الذي يعكس علاقة معكوســة فــي ظــل نظام وروتينيات الكنترول الراهن، وينال ذلك من وقت الأستاذ ومكانته وإشغاله بما لا يصح أن يكون من مهامه.

السؤال السادس: كيف يرعى نظام الكنترول الراهن "نظام الكفيل" ؟!

يرعى نظام الكنترول الراهن "نظام الكفيل"، حيث يتطلب أن يوقع على ورقة الإجابة مع أستاذ المادة أستاذ آخر لم يشترك معه في تدريس المــادة، وهــذا لكــي تكتمــل إجــراءات التصحيح. وهذا شيء فريد لا يوجد في أي مكان في عالم اليوم!!. فنتيجة أي امتحان لا بد أن تكون متروكة لأستاذ المادة فقط ولتقديره هو فقط بناء على ما قدمه من مادة، وبناء علــى أسلوب تدريسه أثناء الكورس. ولقد أصبحت عملية توقيع أستاذ آخر مع أستاذ المــادة مــن الأمور الشكلية العتيقة التى تشكل نوعاً من الارتباطات الخاطئة التي لا لزوم لها، حيث يــتم استدعاء الأستاذ الفلاني لكي يضع التوقيع الثاني ... ولكن من الغريب أن يصدر أحد مجالس الجامعات مؤخراً، وبدلاً من العمل على إزالة مكونات نظام هذا الكنتــرول ومــع الاحتــرام للشخوص الذين أصدروا هذا القرار الأخير، فإن لدينا الحق في نقده وهو ينص على الآتي:

"يؤكد المجلس على أن تكون لجنة التصحيح بكل كلية من كليات الجامعة من عضــوين على الأقل، بحيث يكون العضو الثاني مصححاً واقعياً وفعلياً .. وعلى السادة عمداء الكليــات ورؤساء اللجان بالكليات المتابعة والتأكيد من ...".

والمنطلق من وراء هذا القرار كما علمنا بعد استفسار هو تأمين الطالب والتأكيــد مــن "عدم ديكتاتورية أستاذ المادة" ... وإعاقة أي ديكتاورية في التصحيح" ؟! وإذا كنا نشكر لمــن أصدر هذا القرار على نيته وهدفه ... إلا أن القرار يفترض في طياتــه ربمــا وبصــورة لا شعورية وجود حالة من عدم الثقة في الأستاذ، وهو الأمر الذي يعتبر من صــميم الســلبيات

الشائعة التي ينبغي التغلب عليها .. كذلك لا يفهم أي محلل موضوعي أن في هذا القرار ما يحقق "الهدف النبيل" الذي دفع بالقرار، بل إنه يثير سؤالاً آخر وهو: أليس في هذا القرار ما يوجد صراع بين الأساتذة أكثر مما يحقق إعاقة "لديكتاتورية أستاذ ما" ؟ وليس هذا الصراع من أصعب ما يكون حسمه إذا ما دب بين الأستاذين المصححين ... خاصة وإذا كان أحدهم "ديكتاتوراً" فعلاً؟! وأليس العلاج الجذرى في العمل على ضمان وصول أساتذة أسوياء لموقع التدريس في الجامعة، فيكونوا مثل رجال القضاء الذين يتوسم فيهم أصلاً العدل والعلم، وليس الافتراض السلبي وعدم الثقة التي تزرع عدم ثقة بدورها، وتسبب نوعاً من الأزمات المزمنة في تفاعلاتنا؟!.

السؤال السابع: ما هي حجج البعض المؤيدة لاستمرار نظام الكنترول الراهن؟

هناك في واقع الأمر عدة حجج تساق ويتم تداولها لتبرير أو تأييد استمرار نظام الكنترول الراهن، وأهمها ما يلي:

١. مع الافتراض بأن نظام كنترول الجامعات الراهن هو الأسوأ، وأننا جميعاً متفقون بخصوص سلبياته .. من ذا الذي يستطيع تقويضه وإلغائه ليواجه جماعات المصالح في وجوده؟ وهي جماعات مصالح اقتصادية، فكثير من الأساتذة سعداء بهذا النظام لأنه لقاء نظير مادي، بل إن الراتب الذي يتقاضاه الأستاذ اليوم يتضمن أعمال الكنترول على مدى العام بما يساوي ١٢,٥ يوم من راتبه، فإذا ألغي هذا النظام لن يصرف للأستاذ ما يصرف له الآن، وهذا يمثل بنداً لا يمكن الاستغناء عنه، كذلك هناك الإداريين الذين تصرف لهم مبالغ ليسوا في غنى عنها هم الآخرون لقاء مشاركتهم في أعمال الكنترول، بل هناك الامن الذي يتقاضى هو الآخر نظيراً للإشراف وحفظ الأمن بالكنترول. كل هؤلاء يمثلون جماعات مصالح في وجود الكنترول بشكله الراهن.

٢. هناك من يقتنع تماماً بأن نظام الكنترول الراهن هو النظام الأمثل في "عالم فوضوي" للسيطرة على كثير من حالات التسيب، وعدم ترك الباب مفتوحاً على مصراعيه لذاتية وتحيزات الكثير من الأساتذة.

التعليق: بخصوص الحجة رقم (١) نقول إن الحجة الاقتصادية في ظل صعوبات المعيشة هي حجة قوية لا يمكن تجاهل دوافعها الملحة، ولكن التساؤل المطروح هنا: إذا

كانت الميزانيات تسمح بالبنود التي تصرف من أجل الكنترول الراهن، فما المانع في استمرار صرفها تحت أي بنود أخرى، أو حتى تحت بند رفع الأجور لهذا القطاع الحيوي من المجتمع؟ فحتى بعد هذا الرفع تظل أجور الأساتذة والإداريين بالجامعة بحاجة إلى المزيد من الارتفاع بها، لتتناسب مع ما يقومون به من عمل جليل، ولمواجهة ظروف وغلاء المعيشة، ولكن لما لا تصرف البنود الحالية المخصصة لأعمال الكنترول دون الارتباط بتحمل سلبياته المدمرة للعملية التعليمية؟!. خاصة أن تكاليف الكنترول الراهنة الممكن الاستغناء عنها تعتبر باهظة، ولا بد من إعادة النظر فيها، وهذا أجدر بنا، ففي إلغائه إزالة لأكبر عوائق سلبيات تطوير وتحديث العملية التعليمية، وهذا واجب قومي.

أما بخصوص الحجة رقم (٢) وهي حجة "ضبط التسيب" فهي حجة ضعيفة للغاية من منطلقين: الأول هو أن نظام الكنترول الراهن بكل تعقيداته لا يمنع الأستاذ المتسيب أو المتحيز[٣] من ممارسة تسيبه أو تحيزه، والمنطلق الثاني يتمثل في خطأ كبير يتم ممارسته وهو افتراض سوء الظن بالأستاذ كأساس للتعامل وإصدار اللوائح.

السؤال الثامن: ما هو البديل المقترح لنظام الكنترول الراهن؟!

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعقد مقابلات مع عدد كبير من أساتذة الجامعات، وبالتركيز خاصة مع أساتذة كلية اللغات والترجمة بجامعة الأزهر، وذلك بسبب له وجاهته وهو وجود ١٢ قسم لغات أجنبية، وكل هذه الأقسام تدار من قبل أساتذة سافروا إلى أهم دول

---

(٣) أود أن أشكر جميع الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات والمناقشات بخصوص موضوع هذه الدراسة وخاصة أساتذة كلية اللغات والترجمة، وأتوجه بشكر خاص إلى أ. د. عبد العظيم عبد الكريم، أ. د. محمد أبو حطب، أ. د. فتحي النيكلاوي، أ. د. كمال عبد الغني، أ. د. عباس عبد الحي، د. أحمد القاضي، د. إيهاب حفظي، أ. د. أحمد فؤاد، د. عبد الهادي وكذلك أشكر من كلية تربية الأزهر أ. د. ممدوح الصدفي عميد الكلية، أ. د. محمد وجيه ومن زراعة الأزهر أ. د. نبيل الحفناوي وأتوجه بشكر خاص إلى أ. د. جعفر عبد السلام نائب رئيس جامعة الأزهر لحرصه على الحوار واهتمامه بموضوع هذه الدراسة، كذلك أتوجه بشكر خاص للأساتذة الأفاضل أعضاء المكتب الفني للوزير التعليم وخاصة أستاذنا الفاضل د. حامد عمار، أ. د. أحمد شوقي، أ. د. أحمد يوسف، أ. د. أماني قنديل، د. ماجد جورج ود. سامي نصار.

العالم، وتعرضوا للثقافات المختلفة، وحصلوا منها على درجات الدكتوراه فيما عدا القسم العبري. وبناء على هذه المقابلات وجد الباحث البدائل التالية:

١. **النظام الأمريكي:** المعروف بنظام الساعات المعتمدة Credit Hours، وهو أكثر الأنظمة كفاءة، فهو يقسم العام الأكاديمي إلى فصلين (Semesters). الخريف (Fall) ويبدأ من سبتمبر إلى ديسمبر، والربيع (Spring) ويبدأ من منتصف يناير إلى نهاية مايو، وجلسات صيفية (Summer Sessions) لمن يريد أن يستمر في تحصيل الساعات المعتمدة. والنظام كما هو معروف لا يتضمن أي شكل من أشكال الكنترول المعمول به في جامعاتنا، ويتيح أقصى استفادة من الوقت لصالح الطالب والأستاذ معاً. والعديد من الدول العربية الشقيقة تعمل به في جامعاتها، بل إن دولة كالكويت توظفه فى المرحلة الثانوية لسلاسته ونفعه. وإذا كانت هناك بعض أمثلة لإخفاق بعض الدول العربية في تنفيذه، فهذا يلقي علينا مسئولية إيجاد التدريب الجيد والفعال للإداريين لتنفيذ مثل هذا النظام أو غيره حيث إن هذا الأمر من متطلبات التنمية التي لا غنى عنها في عصرنا هذا.

٢. **النظام الإنجليزي والنظام الأسباني والنظام الفرنسي والنظام الألماني (والأوروبي عموماً)**، ينقسم فيهم العام الأكاديمي إلى فصلين دراسيين Semesters٢ ، وبنفس طريقة الساعات المعتمدة في النظام الأمريكي، ولا يوجد أي ملمح من ملامح كنترول الجامعات الراهن لدينا.

وهناك بعض الفروق فيما بين هذه الأنظمة من حيث التركيز على بعض المفاهيم المحورية، فبينما يتم التركيز على الامتحانات النهائية في النظام الألماني على مفهوم "الامتحان الشفوي النهائي" وليس التحريري، وهو مايعرف بـ Rigoriusum، فإن النظام التركي يركز أساساً على أعمال السنة فهو المفهوم الذي يطغى تماماً على مفهوم الامتحان النهائي وهي ما يعرف بـ (Sinif Calismalarir).

٣. **النظام اليوناني**: يأخذ العام الأكاديمي نفس الفترة المعمول بها في جامعاتنا، ولكن لا يوجد أي ملمح من ملامح نظام الكنترول الراهن لدينا، وتعتمد النتيجة على مجموعات امتحانات أعمال السنة Extasis، وكالنظام الألماني فإن الامتحان الشفوي النهائي له أهمية قصوى ويعتمد على مفهوم الحوار والمواجهة Frondsterio.

٤. **النظام الباكستاني**: النظام المعمول به هنا يختلف عن الأنظمة السابقة، حيث إن

العام الأكاديمي يتضمن مفهوم الفصلين الدراسيين (٢ Semesters)، إلا أن نظام الامتحانات يدار بطريقة مختلفة من خلال وحدة إدارة الامتحانات من الأستاذ بعد التصحيح، ولكن دون توريطه واستغلال وقته في العملية الإدارية الخاصة بهذه الوحدة، حفاظاً على وقته ومهامه الأهم المنوط به هو فقط القيام بها.

٥. **النظام الهندي:** ويشابه النظام الباكستاني تماماً، حيث يوجد وحدة خاصة لإدارة الامتحانات وهي ما يسمى هناك Examination Branch.

٦. **النظام الإيراني:** العام الأكاديمي هناك من فصل واحد، يبدأ في سبتمبر وينتهي في مايو، ونظام الامتحانات من أبسط ما يكون مثل النظام الأمريكي والأوروبي وغيره، حيث يقوم أستاذ المادة إما بطبع الامتحان النهائي وتوزيعه أو حتى كتابته على السبورة، ويقوم بتصحيحه في فترة زمنية وجيزة، ويقوم بإعلان الدرجات على باب مكتبه ونسخة تذهب للإدارة دون وجود أي ملمح من ملامح نظام كنترول الامتحانات المعمول به عندنا..

٧. **النظام في شرق أفريقيا (كينيا وتنزانيا ونزينزبار):** وهنا نجد أن نظام الكنترول الراهن عندنا هو المعمول به تماماً هناك بحكم تأسيسنا ومساهمتنا في العملية التعليمية في هذه الدول.

الخلاصة:

إن خلاصة المقابلات مع العديد من الأساتذة، وبخاصة الأساتذة الذين تعرضوا للنظم المشار إليها إعلاه والمعبرة عن العديد من أهم ثقافات ودول العالم، تقول بأن نظام الكنترول الراهن بخطواته العشر العقيمة(٤) وما يولده من سلبيات تفاعلية عديدة لا يزال يمثل أخطر عوائق أي جهود لتطوير وتحديث التعليم. وهناك عدة بدائل من واقع تجارب الآخرين فإن كان تنفيذ النظام الأمريكي (الساعات المعتمدة) يحتاج إلى تدريب إداري عالٍ، ووقت لإعداد الكوادر، فإن هناك

(٤) الخطوات العشر هي: (١) تسلم أوراق الامتحانات. (٢) إجراء الامتحان. (٣) نزع بيانات الطالب ووضع الأرقام السرية. (٤) تسليم أوراق الإجابة لأعضاء التدريس. (٥) تسلم هذه الأوراق بعد التصحيح. (٦) الرصد على الرقم السري في (Control Sheet). (٧) إخراج النتيجة على الأرقام السرية. (٨) وضع قائمة الأسماء ولصقها في مقابل الأرقام السرية. (٩) الذهاب إلى الإداريين بالجامعة بعد كتابة الـ Control Sheet مرتين لمراجعات الإداريين. (١٠) كتابة كشوف الإعلان.

النظام اليوناني أو الهندي أو الباكستاني أو الإيراني .. وكلها تمثل نظماً مقبولة جداً ويسيرة التنفيذ، والمهم أنها تمنع عملية إبادة وقت الأستاذ والطالب بالشكل الذي يتسبب فيه نظام كنترول عام ١٩٢٥، الذي لا يمكن أن يكون هو المعمول به عام ١٩٩٥ في جامعاتنا، بعد كل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم وبالقطع ليس النظام الذي ندخل به القرن القادم.

السؤال التاسع: إلى أي مدى ينتمي نظام الكنترول الراهن إلى ثقافة التلقين والشمولية ويتناقض مع "ثقافة التفاوض الإيجابي" ؟

لا شك أن نظام الكنترول الراهن يمثل حالة ثرية لإظهار التناقض بين الثقافتين: ثقافة البيروقراطية الشمولية والتلقين من ناحية، وثقافة التفاوض الإيجاي من الناحية الأخرى. وهذا التناقض هو الذي يؤدي إلى تشنيج وتأزيم حركة التفاعل بصفة عامة، وإلى إهدار الوقت بصفة خاصة. ولعل ما ذكرناه آنفًا يوضح هذا التناقض، ولكننا نركز هنا على منطلق أساس يحدد الفصل القاطع بين الثقافتين باستخدام تعبيرات نظرية المباريات " Game Theory" وهو ما يمكن تشبيهه بوجود "فاعل" "Actor" يمثل ثقافة التفاوض الإيجابي وعليه التعامل الفعال والفوز على فاعلين "Actors" آخرين يمثلون ما أطلق عليه دائرة "الثقافات السبع السلبية" وهذه الثقافات هي: "ثقافة التناحر" و "ثقافة التسلط" و"ثقافة التآمر" و "ثقافة غيبوية الماضي" و "ثقافة الاستلاب والإحباط" و "ثقافة تبديد الوقت"، ولعل القارىء المهتم الذي يرجع إلى التعريفات والأمثلة الموضحة للمقصود بهذه الثقافات يجدها جميعًا منطبقة على واقع نظام الكنترول الراه وما يولده من أنماط تفاعل سلبية، فهو يولد سياقاً للتناحر (راجع السؤالين رقمي ٤ ، ٥ بالبحث)، وهو يشكل ملامح التسلط وغيبوية الماضي من خلال استمرار وجوده دون مناقشة موضوعية حوله إلى الآن أو الاقتراب منه أو إلغائه بدعوى ليس في الإمكان أحسن مما كان، أنه تجسيد واضح لظاهرة ترسيخ القائم السلبي في واقع تفاعلاتنا، وأحياناً يتطوع البعض بالقول بأن عملية تغيير نظام الكنترول ترتبط بحدوث تغيير جذري في مفاهيم المجتمع، من ثم يخلص هذا البعض إلى تعليق الأمر إلى الوقت الذي يحدث فيه مثل هذا التغيير. ومن ثم فليستمر الأمر ولنمارس ظاهرة ترسيخ كل ما هو قائم، بل والدخول في حجج من نوع "البيضة أم الدجاجة أيهما أسبق؟" ...!!! ونظام الكنترول يعكس أيضاً ملامح ثقافة الاستلاب والإحباط والصمت السلبي من قبل الكثيرين من أساتذة الجامعات، فهناك منهم من يسخر وبإحباط شديد من فكرة تغيير الوضع الراهن، ولعل هذا ما

لمسته حينما نشرت جريدة الأهرام مقال لي منذ ثلاثة سنوات عن نفس الموضوع وكان بعنوان "كنترول الجامعات وطغيان العرف الخاطئ في ١٩٢٢/٨/١".

إن أكثر آليات التفاعل سلبية من تلك التي يولدها ويرعاها نظام الكنترول الراهن هو ما ينعكس في إطار الملامح التي أوردناها في مناقشة مفهوم ثقافة التآمر، وهذا هو بيت القصيد حيث إن نظام الكنترول الراهن يسيئ الظن ويفقد الثقة بالأستاذ الجامعي، من خلال إجراءات الكنترول المشار إليها، ولا يعبأ بوقته ومهامه الأساسية، فهو شيء ينتمي إلى ثقافة التسلط والشمولية، وهذا نقيض ما تقوم عليه ثقافة التفاوض الإيجابي وما يمثله لنا وفي المقام الأول الدين الحنيف الذي يقر بمبدأ أن تقوم العلاقات وتنبي على أساس حسن الظن بالآخرين؛ حتى أن بنود معاهدة فيينا للعلاقات الدولية تؤكد على مبدأ إحسان الظن بالآخر كأساس مبدئي للتفاعل، والقانون المدنى ينص على أن أي أحكام تقوم على افتراض مرفوض، وليس على واقع سديد "فهو باطل" فالحكم بعدم الثقة في الأستاذ هو افتراض مرفوض، ولا يستند إلى واقع بأي حال.

السؤال العاشر: هل لنظام الكنترول الراهن علاقة بعقلية الجزر المنعزلة في واقعنا؟ وكذلك هل له علاقة بإدراج المواد التكاملية الحديثة Interdisciplinary sciences في العملية التعليمية؟

السؤال كما نرى يجمع بين تعبيري "الجزر المنعزلة" و "المواد التكاملية الحديثة"، والعلاقة إذا أردنا توضيحها في مجال التعليم لقلنا إن أحد ملامح الجزر المنعزلة في واقعنا وفي جامعاتنا هو عدم وجود المواد التكاملية الحديثة في مناهجنا بعد، والتي إن وُجدت لعلمنا أن واقع الجزر المنعزلة في واقعنا قد تم عبوره؛ فإذا كان للطالب مثلاً أن يختار كورسات في علم النفس وأخرى في اللغويات لدرَسَ وتخصص -وعن عمق- ما يعرف باللغويات النفسية Psycholinguistics، ولو كان له أن يأخذ كورسات في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية مع كورسات في اللغويات لدرس ما يعرف باللغويات السياسية Political Linguistics، ولو تابع الباحثون هذه الجهود العلمية في هذه التخصصات الجديدة وتبنتها الجامعات في مناهجها أو كانت المناهج مرنة لتسمح بالإضافات القيمة بصورة أتوماتيكية لمثل هذه الأبحاث لقلنا إن فكر الجزر المنعزلة غير موجود. والآن إذا قلنا ما هي العلاقة بين مفهومي "الجزر المنعزلة" و "كنترول الجامعات الراهن" لوجب علينا أن نحدد أولاً ملامح خطاب الجزر المنعزلة، وهنا سنجده يتسم بالآتي:

١. أن عقلية الجزر المنعزلة، ومن يعكس فكرها في كلامه وطرحه، يتسم بالتطابق مع عقلية الخطاب المنغلق على ذاته أي أنني لا أرى إلا ما يفرضه الإطار المرجعي الذي أعمل في إطاره فقط ولا غير ..

٢. عقلية الجزر المنعزلة تجبرنا إذن على تنمية عادة التصنيف الجامد الذي يستوجب رؤية جزء من صورة الحقيقة العلمية أو الحدث الاجتماعي أو السياسي، ولا يشجعنا هذا بالطبع على تنمية الرؤية الاستراتيجية المتكاملة الجوانب للصورة ومعطيات المواقف وتحقيق الأهداف من خلال اتخاذ مواقف مرنة، وبالتالي فإن هذه العقلية تؤدي إلى هيمنة التفكير النمطي والاستاتيكي وتبعدنا عن التفكير الابتكاري والديناميكي، والأمثلة التالية أقدمها من واقع التفاعلات الحقيقية:

الأستاذ في مكتب المستشار القانوني!!

حدث خطأ في تدوين درجات أحد الطلاب، وسارع الطالب على أستاذه الذي كان عائداً لتوه من بعثته في الولايات المتحدة، وليس له خبرة بسمات التفاعل في الكنترول وآلياته القمعية المبنية على التصنيف الجامد والإطار المرجعي المتمثل في لائحة بالية لا يمكن الخروج عنها، وسرعان ما قام الأستاذ بتصحيح الخطأ الذي حدث وهذا أمر وارد .. وبعث إلى رئيس الجامعة بخطاب وليس فقط للعميد – كما طلب منه ليشرح فيه الظروف التي دعته لتصحيح الخطأ، وأنه مجرد خطأ وتم إدراكه وتصحيحه لصالح الطالب، ولم يعرف الأستاذ أن رد الفعل الأوتوماتيكي أن يُطلب للتحقيق معه مع المستشار القانوني للجامعة .. وهنا يغضب الأستاذ ويشعر بالمهانة والإحباط ويدخل على المستشار القانوني ويحكي له قصة "طريفة"، وهي أنه عندما كان في جامعة تكساس في صيف ١٩٨٨ حيث كان يقوم بتدريس أحد كورسات الدورات الصيفية بالجامعة هناك وقد أعطى طالبة درجة ضعيفة (C)، وهذا كان من شأنه إصابة متوسط الدرجات لهذه الطالبة بشكل يجعل كل موقفها في تلك الجامعة حرجاً للغاية. وعندما عاد ليستأنف دراسته في جامعة جورجيتاون في خريف نفس العام وجد خطاباً من الطالبة، تطلب فيه إعطاءها فرصة أخرى لتصحيح درجتها والاجتهاد في محاولة أخرى، وأرفقت مع الخطاب كارتاً صغيراً مطبوعاً من قبل الجامعة ومكتوباً عليه "بكاقة تغيير الدرجة" (Change of Grade)، وما على الأستاذ إلا أن يملؤه ويكتب فيه مثلاً .. بعد إعادة النظر في درجة فلان الفلاني وجدت أنا أستاذ المادة تغيير الدرجة من كذا إلى كذا،

نعم هذه هي الصلاحيات التي تمنح للأستاذ الذي يكون له كل هذه الثقة من الجامعة التي قبلت بتعيينه للتدريس، وهذا هو الفرق الكبير بين ما يحدث في الواقع الأكاديمي المتقدم وما يحدث في واقعنا، ففي الواقع الأول لك كأستاذ صلاحية تغيير الدرجة عن عمد، وبإجراءات بسيطة، ولكن في واقعنا وعندما حاول الأستاذ في المثال السابق تدارك خطأ تلقائي وتصحيحه تم تحويله للمستشار القانوني .. ناهيك عن أن الخطأ الحادث هو بسبب عُقم وتعقيد إجراءات الكنترول الراهن ودخول أياد كثيرة في هذه الإجراءات.

إنذار بالابتعاد عن مناطق التجديد والابتكار !!

أحد الأساتذة قرر دراسة ظاهرة التفاوض، فتخصص في كل من اللغويات والعلوم السياسية، وقد نموذجاً جديداً لتحليل هذه الظاهرة، ولم يكن هذا النموذج مبنياً على الإلمام بالتخصصين فقط، بل على الالتئام التام، وعاد من بعثته ليلتحق ثانية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة، ولكنه وجد تحذيراً "أخوياً" من أحد الذين يتسمون بترسيخ القائم بملامح الجزر المنعزلة والتصنيف الجامد للأمور وهذا التحذير مفاده "أنك في قسم اللغة الإنجليزية" وهذا يعني أن تكون أبحاثك في اللغة الإنجليزية وفي قواعدها وفي تطبيقاتها المعروفة .. وهذا في واقع الأمر كان بمثابة "تحذير بعدم الابتكار"، وهذا يستلفت الانتباه إلى حقيقة مهمة لا بد من التوقف عندها، وهي أن الوعاء الذي تم إنشاؤه وهو هنا "قسم اللغة الإنجليزية" مثلاً لم يتطور ولن يتطور ليسمح بمرور الأنظمة الحديثة، فلقد تطورت دراسات الإنجليزية في العالم لتدخل في إطار ما يسمى "بعلم اللغويات"، ولم تتطور الأقسام عندنا وظلت بالمفهوم الذي أنشئت عليه .. وذلك حدثت اليوم فجوة بين المتخصصين وبين الوعاء الذي تخرجوا منه، فلقد وصلت القناعات بشكل ضمني إلى أن أقسام اللغة الإنجليزية في الدراسات العليا تسمح بعلم اللغويات ومفاهيمه الحديثة، وكذلك في أقسام اللغات الأخرى .. إلا أن الفجوة في تزايد مستمر خاصة عندما نتحدث عن النظم التكاملية الحديث مثل علم لغويات الكمبيوتر (Computatioal Linguistics) أو اللغويات السياسية (Polictical Linguistics) أو Psycho Linguistics علم اللغويات النفسي وعلم اللغويات الاجتماعي Sociolinguistics وخلافه في التخصصات الأخرى التي تشهد خروجاً عن المألوف في عالم اليوم، وعن الوعاء الأصلي الذي خرج منه الباحثون إلى آفاق ما حدث من تغيرات جذرية في جامعات العالم اليوم ..

وهكذا كنترول الجامعات الراهن:

وهكذا كنترول الجامعات .. إنه نظام يجسد ظاهرة الجزر المنعزلة في أكثر من وجه ... أي أنه نظام جامد ينبني على التصنيف الاستاتيكي والأوتوماتيكي الذي نفي فكر المرونة أو التكيف، ويجسد فكر التلقين ويتناقض مع فكر الابتكار ..

وهو يلقي بالضوء على فكر الجزر المنعزلة المتواجد والمهيمن على العملية التعليمية وإدارتها في الوقت الذي ينادي فيه بالابتكار والبعد عن التلقين، فهو نظام منغلق على ذاته، وهكذا فهو يعمق من وجود فكر الجزر المنعزلة لمن أصبح يؤمن بهذا الفكر في واقع التفاعلات الأكاديمية، وهو الأمر الذي يعوق فكرة التطور والنمو والتطوير الحقيقي والذي يستوجب التصدي له.

السؤال الحادي عشر: أين نظام الكنترول الراهن من السياسة التعليمية الراهنة؟

إن القيادة السياسية متمثلة في الرئيس حسني مبارك تتبنى فكرة تعميق الحوار الإيجابي والمسيرة الديمقراطية كأساس لعملية التنمية. وإن سيادة الرئيس يولي أكبر الاهتمام لقضية التعليم وتطويره وتحديثه، بل إنه يعتبره ضرورة من ضروريات الأمن القومي، كذلك فإن وزير التعليم ورئيس المجلس الأعلى للجامعات د. حسين كامل بهاء الدين يبذل جهوداً كبيرة للعمل على تطوير التعليم وتحديثه والنهوض بمفهوم ديمقراطية المشاركة، وكذلك فإن قيادة الأزهر الشريف متمثلة في فضيلة الإمام الأكبر جاد الحق وقيادات جامعة الأزهر تعمل جاهدة ومخلصة على تطوير التعليم ورفع كفاءته، وتحترم فكرة التطور المبنية على الحوار الإيجابي المثر لصالح الوطن والأمة ... وما المؤتمقر الدولي الذي تبنته جامعة الأزهر والذي تقدمت إليه بهذا البحث إلا تعبيراً عن الدور القيادي لهذه الجامعة العريقة. وإذا كان ما سبق يعبر عن استعداد وجدية القيادات على مستوياتها المختلفة لتطوير وتحديث التعليم من أجل بناء مصر ومن أجل جعلها دائماً في طليعة الوطن العربي والإسلامي ...، فإننا يجب أن ننتبه جميعاً إلى أن نظام الكنترول الراهن يمثل عائقاً أكيداً للتطوير والتحديث الحقيقي للتعليم كما أوضحنا، والأمر يحتاج بعد هذا إلى قرار سياسي حكيم يعيد النظر في نظام كنترول عام ١٩٢٥، ويدرس البدائل المطروحة، تعميقاً للحوار الإيجابي في أهم قضايا التنمية بالوطن ... والله ولي التوفيق.

١٨. التعليم العالي الخاص ـ جامعات ومعاهد ـ بين سياسات الدولة وواقع الحال (رؤية تحليلية)

د. محمد شبانة

مقدمة:

بالرغم من الخطوات المتسارعة التي تخطوها معظم دول المجتمع الدولي نحـو فكـرة الليبرالية، وبالرغم من القطبية الأحادية التي تحكم علي الثقافات المتعددة بالانصهار في بوتقة ثقافة الحضارة الأقوي مادياً والمسيطرة الآن وهـي الحضـارة الغربيـة، إلا أن مقاومـة الحضارات والثقافات الأخري لعملية التذويب المقصودة، تقف حجر عثرة أمامها، وتصـارع من أجل الحفاظ علي هويتها وبقائها. ومن المؤكد أن المدخل الثقافي محـور صـراع بـين الحفاظ علي الهوية والتفريط فيها، ولقد ساعدت في ذلك ثورة الاتصالات المذهلة التي جعلت قيم الشرق معلومة لدى الغرب، وجعلت ما يدور في أقصي الغرب يعلمه حال وقوعه سـكان الشرق، ولقد دفعت أيضاً عملية التحرر الاقتصادي من قيود المركزية الكثيـر مـن شـعوب معظم الثقافات إلى الدوران في فلك أيديولوجية فكرية تتطابق مفاهيمها مع مفاهيم "الليبراليـة الغربية". كما ركزت معظم دول ما كان يعرفُ في الماضي "بالكتلة الشرقية" جهودهـا فـي تبني المفاهيم الليبرالية الغربية، بدلاً من مفاهيم المركزية ودور الدولة المسيطر علي وسـائل الإنتاج. ولقد سار في نفس الركب معظم -إن لم يكن كل- الدول الناميـة، وكانـت الوسـيلة الرئيسية لذلك هي تبني مفاهيم تعليمية وثقافية تسير بخطي حثيثة نحو الاندماج فـي الكـل، ونحو تبني الشعار الذي رفعه القطب الجديد الأوحد وهو شعار النظام العالمي الجديد أو مـا عرف بالعولمة. وفي الواقع كان هذا الأمر مخططا له منذ انتهاء الحـرب العالميـة الثانيـة، وقام عليه بعض منظمات الأمم المتحدة المالية مثل صندوق النقد الـدولي، والبنـك الـدولي لإعادة البناء والتنمية، وبعض المنظمات الثقافية مثل اليونسكو، وغيرها مـن المنظمـات، إلا أن الثنائية القطبية وما ترتب عليها من حرب باردة من جهة وكتلة عدم الانحيـاز ومحاولـة تحرر دول العالم الثالث من جهة أخري، أفسد سياسات تبني رؤية اندماج الكل، لكن الأمـر شهد منعطفاً مخالفا بانهيار ما كان يعرف باسم الاتحاد السوفيتي، مع قدوم العقد الأخير مـن القرن العشرين، وانتصار دول الحلفاء علي القوات العراقية التي كانت تحتل الكويت، وقتهـا صحا جورج بوش الأب من نومه في الساعة الرابعة صباحاً علي نبأ تحرير الكويت ودخول

قوات التحالف بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية مدينة الكويت، فأسرع إلي عقد اجتماع في مكتبه البيضاوي بالبيت الأبيض، ورفع كأساً من الشمبانيا مع الحاضرين من مسئوليه قائلا "الآن نستطيع الحديث عن نظام عالمي جديد".

لقد بدأت تتشكل ملامح عالم جديد، وبدأت الصورة تبدو أكثر وضوحاً، وذلك كله يصب في خانة محاولة دمج الكل في واحد، في إطار الثقافة التي يجب أن تسود، وهي من منظورهم الثقافة الغربية. ومن المؤكد أن هذه الثقافة ترفض غيرها، ليس هذا تحاملاً، إنما هو قراءة لواقع الحال، ولما عبَّر عنه مفكرو تلك الثقافة، مثل فكرة صراع الحضارات لصامويل هانتنجتون Samuel Huntington، ومذكرات الرئيس الأمريكي السابق ريتشارد نيكسون Ritchard Nixon عن الأحداث التي شهدها عالم "الجنوب النامي" وعالم "الشمال الاشتراكي" سابقا تسارع عمليات "التخصخصة" Privatization في مختلف جوانب الحياة. ومن ضمن ما شملته التخصيصية قطاع التعليم، فأصبحت الجامعات الخاصة في الدول التي كانت تقوم الحكومة فيها بكل خدمات التعليم -دول المنظومة الاشتراكية سابقا- تتباري فيما بينها للحصول علي مراتب متقدمة في سلم المؤسسات التعليمية هناك وهي جاهدة للوصول لتلك المراتب التي وصلت إليها الجامعات الأمريكية الخاصة، كذلك شهدت الدول النامية دورا متزايدا للمؤسسات الخاصة في مجال التعليم العالي، وسوف نتناول بقدر من التفصيل تجربة التعليم العالي الخاص في مصر: ما لها وما عليها، واضعين في الاعتبار البعد السياسي والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها مصر في العقود الثلاثة الأخيرة.

أولاً – التعليم العالي في مصر:

عرفت مصر التعليم العالي المتمثل في شكل جامعة بإنشاء جامعة الأزهر فى عام ٩٧٢م، التي تعتبر أول صرح علمي متخصص، وإن كان مجال تخصصها في البداية هو العلوم الدينية، وبدءًا من عام ١٩٣٠ م أنشئت ثلاث كليات أزهرية للتعليم العالي هى: اللغة العربية والشريعة وأصول الدين. بعد ذلك عرفت الجامعة المصرية التي احتوت بين جنباتها علي تخصصات عدة في مارس من العام ١٩٢٥م، بناءً علي المرسوم الملكي الذي صدر بإنشاء الجامعة المصرية، وتكونت هذه الجامعة من كليات الآداب، العلوم، الطب والحقوق، وقد عرفت هذه الجامعة باسم جامعة فؤاد الأول، وتم ذلك بعد افتتاح الجامعة الأهلية التي أنشئت بجهود ذاتية في العام ١٩٠٨م. ويمكن تقسيم التعليم العالي في مصر إلي:

١. تعليم عال يندرج تحت جامعات، ويشمل:

أ. جامعات تابعة للدولة (حكومية)، ويبلغ عددها ١٢ جامعة، تضم ٢٧٧ كلية، ولها ٦ فروع داخل مصر، وفرعان خارجها في كل من الخرطوم وبيروت.

ب. جامعة الأزهر وتتبع مشيخة الأزهر، وتضم ستين كلية موزعة حسب تخصصاتها بين العلوم الدينية وباقي فروع العلوم المختلفة.

جـ. جامعات غير حكومية تعرف بالجامعات الخاصة، ولقد بدأت الدراسة بها في العام الدراسي (١٩٧٦-١٩٧٧)، واستند مؤسسوها في إنشائها إلي القانون (١٠١) لسنة ١٩٩٢م، وشملت هذه الجامعات حتي عام ٢٠٠٥ ست جامعات وهي:

- جامعة ٦ أكتوبر.
- جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
- جامعة مصر الدولية.
- جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب.
- الجامعة الفرنسية.
- الجامعة الألمانية.

وهناك ثلاث جامعات أخري تحت الإنشاء وهي:

- الجامعة الكندية.
- جامعة النيل للدراسات العليا.
- الجامعة البريطانية[1].

٢. جامعات أنشئت باتفاقيات خاصة (الجامعة الأمريكية) AUC:

- الجامعة الأمريكية (AUC) أنشئت بموجب الاتفاق الثقافي بين حكومتى مصر والولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٩١٩.

٣. تعليم عال لا يندرج تحت الجامعات، ويشمل:

أ. أكاديميات ومعاهد تابعة لوزارات وهيئات قومية مثل:

- أكاديمية السادات للعلوم الإدارية التابعة لوزارة التنمية الإدارية.
- أكاديمية الفنون التابعة لوزارة الثقافة.
- الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري التابعة لجامعة الدول العربية.

- أكاديمية أخبار اليوم للهندسة وتكنولوجيا الطباعة التابعة لمؤسسة أخبار اليوم.
- أكاديمية الإعلام الدولية التابعة لوزارة الإعلام.
- هيئة المعهد القومي للتدريب علي أعمال الطيران المدني التابعة لوزارة الطيران المدني.
- وهناك الجامعة العمالية ذات الطابع التعليمي الخاص التي تتبع الاتحاد العام لعمال مصر.

ب. كليات ومعاهد حكومية تشمل:

- كلية التعليم الصناعي (بني سويف).
- كلية التعليم الصناعي (القاهرة).
- المعهد العالي للتكنولوجيا (بنها).
- المعهد العالي للطاقة (أسوان).
- المعهد العالي للإدارة والحاسب الآلي (بورسعيد).

جـ.الكليات والأكاديميات العسكرية التي تتبع وزارة الدفاع مثل:

- الكلية الحربية.
- الكلية الجوية.
- الكلية البحرية.
- كلية الدفاع الجوي.
- الكلية الفنية العسكرية.
- كلية أركان حرب.
- أكاديمية ناصر للعلوم العسكرية.

د. المعاهد العليا الخاصة:

أنشئت هذه المعاهد بموجب القانون (٥٢) لسنة ١٩٧٠م، واللائحة المنظمة الصادرة بالقرار الوزاري رقم (١٠٨٨) لسنة ١٩٨٧، والقرار المنظم لعملية الإنشاء (١٠٧) لسنة ١٩٩٧. ويبلغ عددها في العام الدراسي (٢٠٠٤ -٢٠٠٥) ٩٢ معهدا موزعة بين محافظات الجمهورية، ويتركز معظمها في القاهرة الكبرى والإسكندرية، ويتنوع التخصص في تلك المعاهد ما بين الحاسب الآلي، الخدمة

الاجتماعية، الهندسة، السياحة والفنادق، فنون تطبيقية، والإعلام. وتستوعب هذه المعاهد عدداً من الطلبة والطالبات يبلغ ٤٤٠٠٠٠ أربعمائه وأربعون ألفاً.[٢]

ثانياً – التعليم العالي الخاص في مصر:

ظلت فكرة التعليم العالي الجامعي الخاص مقتصرة علي وجود الجامعة الأمريكية بالقاهرة منذ العام ١٩١٩م، والتي أنشئت باتفاق خاص بين حكومتي مصر والولايات المتحدة الأمريكية، ولقد رسخت فكرة عدم إنشاء غيرها من الجامعات الخاصة -أجنبية كانت أم مصرية- بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ التي اعتبرت التعليم العالي حقا لكل مواطن قادر علي الوصول إلي مرحلته. ولقد استمر المجتمع المصري في التمسك بمجانية التعليم العالي، وعدم السماح بإنشاء جامعة خاصة بمصر بالمصروفات علي مدار أربعة عقود (١٩٥٢-١٩٩٢)، بيد أن التحول السياسي الذي شهدته مصر مع سياسة الانفتاح الاقتصادي "open doors policy" منذ العام ١٩٧٦م، كان له أكبر الأثر في ظهور مفاهيم اجتماعية جديدة أخلت بالمعادلة التي حاول المصريون التمسك بطرفيها اللذين تمثلا في مكتسبات ثورة يوليو الاشتراكية من ناحية، وتحديث المفاهيم من ناحية أخري.

وسوف نستعرض بشئ من التفصيل الجامعات الخاصة، التي أنشئت برأس مال محلي أو برأس مال مشترك، ثم نتناول بعد ذلك الجامعة الأمريكية، وبعدها سوف نتعرض للمعاهد العليا الخاصة.

١. الجامعات الخاصة:

أ. جامعة ٦ أكتوبر:

أنشئت هذه الجامعة بموجب القانون رقم (١٠١) لعام ١٩٩٢، والقرار الجمهوري رقم (٢٤٣). وبدأت الدراسة بها في العام الجامعي ١٩٩٦-١٩٩٧، وتضم جامعة ٦أكتوبر بين جنباتها أربع عشرة كلية هي:

- الطب والجراحة.
- طب الأسنان.
- العلوم الطبية.
- الصيدلة.

- العلاج الطبيعي.
- الهندسة.
- الحاسب الآلي.
- الفنون التطبيقية.
- الاقتصاد والإدارة
- الإعلام.
- العلوم الاجتماعية.
- التربية.
- اللغات والترجمة.
- السياحة والفنادق.

وتضم هذه الكليات ١٦٥٥٠ طالبا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م، برسوم دراسية تتفاوت ما بين ٤٠٠٠ جنيه للعلوم الاجتماعية والتربية، و٣٠٠٠٠ جنيه لكلية الطب، وتقوم الدراسة في هذه الجامعة علي اعتماد اللغتين العربية والإنجليزية كلغات تدريس. ففي الوقت الذي تدرس مجموعة الكليات الطبية باللغة الإنجليزية، تتوزع باقي الكليات اللغتين، بين قسم للغة الإنجليزية وآخر للغة العربية، إلا في بعض الكليات مثل التربية والعلوم الاجتماعية والفنون التطبيقية، فإنها تعتمد اللغة العربية كأساس للتدريس فيها.

أنشئت جامعة ٦ أكتوبر في مدينة ٦ أكتوبر، وقد تأسست برأس مال مصري لمؤسس رئيسي وبعض المساهمين موزعين بين بنك عام وأفراد. ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة ٦ أكتوبر ٢٠٥ عضو، موزعين بين سبعة أعضاء بدرجة أستاذ، وستة أعضاء بدرجة أستاذ مساعد، و٥٤ عضوا بدرجة مدرس، كلهم من المعينين، أما عن الأعضاء المعارين فموزعون بين ٤٤ أستاذاً و٥٦ أستاذاً مساعداً، و٣٨ مدرسا.

ويبلغ عدد الأعضاء المنتدبين ٤٤٨ عضوا.

جدول رقم (١)

كليات جامعة ٦ أكتوبر بعدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمصروفات الدراسية

اسم الكلية	الرسوم (بالجنيه المصرى)	أعداد الطلبة	أعضاء هيئة التدريس
طب وجراحة	٣٠ ألف	١٠٣٤	٢٦
صيدلة	٢١ ألف	٤٣٢٧	٢٤
علاج طبيعي	١٢ ألف	٤٧٣	١٠
طب أسنان	٢٢ ألف	٢٢٤٣	٢١
علوم طبيعية	٦ آلاف	٤٤٥	١٢
هندسة	١٦ آلاف	١٤٦٣	٩
حاسب آلي	١١ ألف	٤٨٩	٦
لغات وترجمة	٨ آلاف	٤٧٥	١٣
اقتصاد وإدارة	٨-١٠ آلاف	١٥١٨	١٢
فنون تطبيقية	٥ آلاف	٤١٩	١٠
تربية	٤ آلاف	١٥٠٧	٢٠
إعلام	١٠ آلاف	٥٩٨	١٥
علوم اجتماعية	٤ آلاف	١٣٦٩	١٨
سياحة وفنادق	٦ آلاف	١٩٠	٩
الإجمالى		١٦٥٥٠	٢٠٥

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومركز بحوث تطوير التعليم الجامعي – إدارة الإحصاء – المجلس الأعلي للجامعات.

ب. جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب:

أنشئت هذه الجامعة أيضا بموجب القانون (١٠١) لسنة ١٩٩٢، والقرار الجمهوري (٢٤٤). وبدأت الدراسة بها في العام الدراسي (١٩٩٦-١٩٩٧م)، وتضم أربع كليات وهي:

- **الهندسة.**
- **علوم الحاسب.**
- **الاقتصاد والإدارة.**
- **الإعلام.**

وتضم هذه الكليات ١٩٧٠ طالبا وطالبة في العـام الدراسـي ٢٠٠٢-٢٠٠٣، برسـوم دراسية تتراوح ما بين ٨٧٠٠ جنيه لكليتي الاقتصاد والإدارة وكلية الإعلام، و٩٢٠٠ جنيـه لكلية الهندسة، وتقوم الدراسة فيها علي اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس.

ولقد بدأت نشاطها في مدينة القاهرة، ثم انتقلت إلي مدينة ٦ أكتوبر، وقد تأسست بـرأس مال مصري لمؤسس رئيسي.

يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس به ٣٧ عضوا، موزعين بين ٤ أساتذة، و٦ بدرجة أستاذ مساعد، و١٤ مدرسا كلهم معينون، وهناك ٣ أسـاتذة و٦ أسـاتذة مسـاعدين و٤ مدرسـين معارين، بجانب ٧٠ عضو هيئة تدريس منتدبين.

جدول رقم (٢)

جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب

الكليات - الرسوم - عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

اسم الكلية	الرسوم (بالجنيه المصرى)	عدد الطلاب	أعضاء هيئة التدريس معينون ومعارون
هندسة	٩٢٠٠	٥٠٠	١٠
علوم حاسب	٩٠٠٠	١٦٥	٥
اقتصاد وإدارة	٨٧٠٠	٨٤٢	١٣
إعلام	٨٧٠٠	٤٦٣	٩
الإجمالى		١٩٧٠	٣٧

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومركز بحـوث تطوير التعليم الجامعي - إدارة الإحصاء - المجلس الأعلي للجامعات.

جـ- جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا:

أنشئت هذه الجامعة علي غرار الجـامعتين، بموجـب القـانون (١٠١) لسـنة ١٩٩٢، والقرار الجمهوري رقم (٢٤٥). وبدأت الدراسة بها فـي العـام الجـامعي ١٩٩٦-١٩٩٧م. وهي تضم تسع كليات هي:

- الطب والجراحة.
- الصيدلة.

- العلاج الطبيعي.
- طب الأسنان.
- الهندسة.
- الحاسب الآلي.
- الاقتصاد والإدارة.
- الإعلام.

تضم هذه الكليات ١٢٠٧٨ طالبا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م، بمصروفات تتراوح ما بين ٥٠٠٠ جنيه لكلية اللغات والترجمة، و٢٥٠٠٠ جنيه لكلية الطب والجراحة.

وتقوم الدراسة فيها علي اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس. وهي تزاول نشاطها في مدينة ٦ أكتوبر، وتأسست هي الأخري برأس مال مصري لمؤسس رئيسي.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ١٦٧ عضوا موزعين بين ١٤ أستاذا و١٧ أستاذا مساعدا و٧٤ مدرسا معينين، و٤٠ أستاذا و١٥ أستاذا مساعدا و٧ مدرسين معارين، بجانب ١٩٣ عضو هيئة تدريس منتدباً.

جدول رقم (٣)

جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا: الكليات - الرسوم - عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

اسم الكلية	الرسوم (بالجنيه المصرى)	عدد الطلاب	أعضاء هيئة التدريس
طب وجراحه	٢٢٠٠٠: ٢٥٠٠٠	١٧١٤	٤٣
صيدلة	١٥٠٠٠	٣٤٠٧	٢١
علاج طبيعي	٨٠٠٠	٧١٨	١٢
طب أسنان	١٥٠٠٠	٢٣١٤	٢١
هندسة	١٢٠٠٠	١٥٥٧	٢٨
حاسب آلي	٨٥٠٠	١٧٣	٢
لغات وترجمة	٥٠٠٠	١٢٣	٨
اقتصاد وإدارة	٦٠٠٠	١١٢٧	٢٢
إعلام	٦٠٠٠	٩٤٥	١٠
الإجمالى		١٢٠٧٨	١٦٧

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومركز بحوث تطوير التعليم الجامعي - إدارة الإحصاء - المجلس الأعلي للجامعات.

د. مصر الدولية:

أنشئت هذه الجامعة بنفس القانون السابق (١٠١) لسنة ١٩٩٢، والقرار الجمهوري رقم (٢٤٦). وبدأت الدراسة بها في نفس العام الذي بدأت فيه الجامعات السابقة في العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧م، وهي تضم سبع كليات هي:

- الصيدلة.
- طب الأسنان.
- الهندسة.
- الحاسب الآلي.
- اللغات والترجمة.
- الاقتصاد والإدارة.
- الإعلام.

وتضم هذه الكليات ٢٩٣٠ طالبا وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٢ -٢٠٠٣م، بمصروفات تتراوح ما بين ١٨٠٠٠ جنيه لكليات الإعلام والحاسب الآلي واللغات والترجمة وكلية الاقتصاد والإدارة، و٢٤٠٠٠ جنيه لكلية طب الأسنان، وتعتمد اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس بها. وقد تأسست هذه الجامعة برأس مال مصري لمؤسس رئيسي، وهي تزاول نشاطها الآن في مدينة العبور.

يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ٤٨ عضوا، موزعين بين ٣ أساتذة و٣ أساتذة مساعدين، و١٦ مدرساً معينا، أما عن أعضاء هيئة التدريس المعارين فهناك ٨ أساتذة و١١ أستاذا مساعدا و٧ أساتذة آخرين، بجانب ٩٩ عضوا منتدباً[٣].

جدول رقم (٤)

جامعة مصر الدولية

الكليات – الرسوم – أعداد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

اسم الكلية	الرسوم (بالجنيه المصرى)	أعداد الطلبة	أعضاء هيئة التدريس
صيدلة	٢١٠٠٠	١٥٦٧	١٩
طب أسنان	٢٤٠٠٠	٢٤٥	٢
هندسة	٢١٠٠٠	١٤٨	٥
حاسب آلي	١٨٠٠٠	١٣٨	٥
لغات وترجمة	١٨٠٠٠	٦٥	٤
اقتصاد وإدارة	١٨٠٠٠	٤٦٤	٦
إعلام	١٨٠٠٠	٣٠٣	٧
الإجمالى		**٢٩٣٠**	**٤٨**

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومركز بحوث تطوير التعليم الجامعي – إدارة الإحصاء – المجلس الأعلي للجامعات.

هـ. الجامعة الفرنسية:

أنشئت هذه الجامعة بموجب القانون (١٠١) لسنة ١٩٩٢، وبالقرار الجمهوري رقم (٢٦) لسنة ٢٠٠٢. وبدأت الدراسة بها في العام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤ وهي تضم ثلاث كليات هي:

- **كلية الهندسة.**
- **كلية اللغات التطبيقية.**
- **كلية الاقتصاد والإدارة.**

وتضم هذه الكليات ١٠٧ طالب وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م، بمصروفات تتراوح ما بين ٢٠٠٠٠ جنيه كحد أدني للقبول في كليتي اللغات والترجمة والاقتصاد والإدارة، و٤٠٠٠٠ كحد أقصي لجميع الكليات.

وتقوم الدراسة بها علي اعتماد اللغة الفرنسية كلغة للتدريس، وتوجد الجامعة الفرنسية في مدينة الشروق.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ٥ أعضاء، منهم ٣ أعضاء معارين، و٢ معينين، بجانب وجود ٢٤ عضوا منتدبا.

جدول رقم (٥)

الجامعة الفرنسية

الكليات – وأعضاء هيئة التدريس

اسم الكلية	الرسوم	عدد الطلاب	أعضاء هيئة التدريس
هندسة	٣٠٠٠٠-٤٠٠٠٠	٢٢	٣
لغات تطبيقية	٢٠٠٠٠-٤٠٠٠٠	١٩	–
اقتصاد وإدارة	٢٠٠٠٠-٤٠٠٠٠	٦٦	٢
الإجمالى		١٠٧	٥

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومركز بحوث تطوير التعليم الجامعي – إدارة الإحصاء – المجلس الأعلي للجامعات.

ز. الجامعة الألمانية:

أنشئت هذه الجامعة بموجب القانون ذاته (١٠١) لسنة ١٩٩٢، وبالقرار الجمهوري رقم (٢٧) لسنة ٢٠٠٢. وبدأت الدراسة بها في العام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وتضم الجامعة ثلاث كليات هي:

- كلية الصيدلة.
- كليات المجموعة الهندسية.
- كلية الاقتصاد والإدارة.

وتضم هذه الكليات ٩٠٦ طالب وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥، بمصروفات تتراوح ما بين ٣٠٠٠٠ و٥٢٠٠٠ جنيه لجميع الكليات. وتقوم الدراسة بها علي اعتماد اللغة الإنجليزية كلغة للتدريس، وتوجد الجامعة الألمانية في مدينة القاهرة الجديدة بالتجمع الخامس.

يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ٥٨ عضوا، موزعين ما بين ١٨ أستاذا و١٠ أساتذة مساعدين و٢٩ مدرسا معينين، وهناك مدرس واحد من المعارين، بجانب ٤ أعضاء منتدبين.(٤)

جدول رقم (٦)

الجماعة الألمانية

الكليات الرسوم – عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

اسم الكلية	الرسوم بالجنيه المصرى	عدد الطلاب	أعضاء هيئة التدريس
صيدلية وتكنولوجيا	٣٠-٢٥ ألفا	٢٥٢	١٦
مجموعة هندسية	٣٠-٥٢ ألفا	٢٩٣	٢٥
اقتصاد وإدارة	٣٠-٥٢ ألفا	٢٦١ .	١٧
الإجمالى		٩٠٦	٥٨

المصدر: تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤) ومركز بحوث تطوير التعليم الجامعي – إدارة الإحصاء – المجلس الأعلي للجامعات.

٢. الجامعة الأمريكية (AUC):

تعتبر الجامعة الأمريكية البذرة الأولي للتعليم العالي الجامعي الخاص في مصر؛ إذ أنها أنشئت في عام ١٩١٩، بموجب الاتفاقية الثقافية التي أبرمت بين حكومتي مصر والولايات المتحدة آنذاك، واستمر العمل بها إلي الآن بعد تعديل الاتفاقية في العام ١٩٦٢م. تمنح الجامعة الأمريكية درجة البكالوريوس منذ العام ١٩٢٨، ودرجة الماجستير منذ العام ١٩٥٠، ويبلغ عدد الطلاب المقيدين حتي العام (٢٠٠٢ -٢٠٠٣) ٤١٩١ طالبا وطالبة، ولقد تخرج فيها في العام نفسه (٢٠٠٢ -٢٠٠٣) ٧٦٢ طالبا وطالبة موزعين بين الأقسام المختلفة.

أقل عدد تخرج كان في قسم الفنون ٣ طلاب – وأكبر عدد تخرج كان في قسم السياسة ١٣٧ طالبا وطالبة، وتم قبول ٨٥٠ طالبا وطالبة.

وتضم الجامعة ثلاث كليات هي:

- كلية العلوم والهندسة.
- كلية الإدارة والاقتصاد والاتصالات.
- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

توجد الجامعة في وسط مدينة القاهرة. وجارى إنشاء مقر جديد لها في التجمع الخامس، وتعتمد الجامعة اللغة الإنجليزية كلغة وحيدة للدراسة بها. تبلغ المصروفات الدراسية للفصل الدراسي الواحد من العام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) حوالي ٢٩٥٠٠ جنيها للطالب المصري، و٦٢٠٠ دولار للطالب غير المصري.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بها ٣٢٥ عضوا، ما بين معينــين ومعــارين، بجانــب ٢٢٨ عضوا منتدبا.

جدول رقم (٧)

الجامعة الأمريكية

الكليات – الرسوم – عدد الطلاب – وأعضاء هيئة التدريس

عدد الكليات	الرسوم	عدد الطلاب المقيدين حتي (٢٠٠٢-٢٠٠٣)	أعضاء هيئة التدريس
كلية الإدارة والاقتصاد	٢٩٥٠٠جنيه للمصرين	٤١٩١	٣٢٥ كل الوقت
العلوم والهندسة	٢٦٠٠ دولار أمريكي لغير المصريين		
العلوم الإنسانية والاجتماعية			

٣. جامعات خاصة تحت التأسيس:

أ. جامعة الأهرام الكندية:

تقام هذه الجامعة بموجب قانون الجامعات الخاصة، وبموافقة مجلس الجامعات الخاصــة في جلسته بتاريخ ٢٤-٥-٢٠٠٤. ومقرها مدينة ٦ أكتوبر، علي أن تبدأ الدراسة بهــا فــي العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، ولغة الدراسة بها ستكون الإنجليزية وستبدأ بــأربع كليــات هي:

- علوم الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات.
- إدارة المعلومات.
- الإعلام.
- الصيدلة.

ب. الجامعة المصرية البريطانية:

تقام هذه الجامعة في مدينة الشروق شمال شرق القاهرة، ولغة التدريس بها الإنجليزية.

جـ. جامعة النيل (للدراسات العليا):

تقام في مدينة ٦ أكتوبر، ولغة الدراسة بها هي الإنجليزية.

جدول رقم (٨)

بيانات مقارنة عن الجامعات الخاصة في مصر

الجامعة	التأسيس	عدد الكليات	المكان	الرسوم	أعداد الطلاب	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد الطلاب بالنسبة لكل عضو هيئة تدريس	لغة التدريس
الجامعة الأمريكية	١٩١٩	٣	القاهرة	٢٩٥٠ جنيها للمصري ٦٢٠٠ دولار لغير المصريين	٤١٩١ العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	٣٢٥	١٣	إنجليزية
جامعة ٦ أكتوبر	١٩٩٦	١٤	٦ أكتوبر	٤٠٠٠٠ إلي ٣٠٠٠٠	١٦٥٥٠ العام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	٢٠٥	٨١	إنجليزية / عربية
جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	١٩٩٦	٤	٦ أكتوبر	٨٧٠٠ إلي ٩٢٠٠	١٩٧٠ لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	٣٧	٥٣	إنجليزية
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	١٩٩٦	٩	٦ أكتوبر	٥٠٠٠ إلي ٢٥٠٠٠	٢٠٧٨العام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣	١٦٧	٧٢	إنجليزية
جامعة مصر الدولية	١٩٩٦	٧	العبور	١٨٠٠٠ إلي ٢٤٠٠٠	٢٩٣٠ لعام ٢٠٠٢/٢٠٠٣	٤٨	٦١	إنجليزية
الجامعة الفرنسية	٢٠٠٣	٣	الشروق	٢٠٠٠٠ إلي ٤٠٠٠٠	١٠٧ لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤	٥	٢١	فرنسية
الجامعة الألمانية	٢٠٠٤	٣	القاهرة	٣٠٠٠٠ إلي ٥٢٠٠٠	٩٠٦ لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥	٥٨	١٦	إنجليزية

جدول رقم (٩)

قيمة الرسوم الدراسية بجميع الكليات بكل الجامعات الخاصة

اسم الكلية	٦ أكتوبر	مصر للعلوم والتكنولوجيا	أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	مصر الدولية	الفرنسية في مصر	الألمانية
الطب والجراحة	٣٠٠٠٠	٢٢٠٠٠ قبل الإكلينيكية ٢٥٠٠٠ الإكلينيكية				
الصيدلة	٢١٠٠٠	١٥٠٠٠		٢١٠٠٠		٣٠٠٠٠ إلي ٥٢٠٠٠
العلاج الطبيعي	١٢٠٠٠	٨٠٠٠				
طب الأسنان	٢٢٠٠٠	١٥٠٠٠		٢١٠٠٠		
العلوم الطبيعية	١٢٠٠٠	٨٠٠٠				
طب الأسنان	٢٢٠٠٠	١٥٠٠٠		٢٤٠٠٠		
العلوم الطبيعية	٦٠٠٠					
الهندسة	١٦٠٠٠	١٢٠٠٠	٩٢٠٠	٢١٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلي ٤٠٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلي ٥٢٠٠٠
الحاسب الآلي	١١٠٠٠	٨٥٠٠	٩٠٠٠	١٨٠٠٠		
اللغات والترجمة	٨٠٠٠	٥٠٠٠		١٨٠٠٠	٢٠٠٠٠ إلي ٤٠٠٠٠	
الاقتصاد والإدارة	٨٠٠٠ عربي ١٠٠٠٠ إنجليزي	٦٠٠٠	٨٧٠٠	١٨٠٠٠	٢٠٠٠٠ إلي ٤٠٠٠٠	٣٠٠٠٠ إلي ٥٢٠٠٠
الفنون التطبيقية	٥٠٠٠					
التربية	٤٠٠٠					
الإعلام	١٠٠٠٠	٦٠٠٠	٨٧٠٠	١٨٠٠٠		
العلوم الاجتماعية	٤٠٠٠					
السياحة والفنادق	٦٠٠٠					

جدول رقم (١٠)

أعداد الكليات التي تم معادلتها في كل الجامعات الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٣ – ٢٠٠٤

م	الجامعة	عدد الكليات			نوعية التعليم		الإجمالى
		تم معادلتها	جارى تعديلها	لم تتقدم للمعادلة	تعليم فني	تعليم نظري	
١	الجامعة الأمريكية	٣	–	–	٢	١	٣
٢	جامعة ٦ أكتوبر	٩	٥	–	٨	٦	١٤
٣	أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	١	٢	١	٢	٢	٤
٤	مصر للعلوم والتكنولوجيا	٦	٣	–	٦	٣	٩
٥	مصر الدولية	٤	٣	–	٤	٣	٧
٦	الجامعة الفرنسية	–	٢	١	١	٢	٣
٧	الجامعة الألمانية	–	٣	–	٣	–	٣
	الإجمالي	٢٣	١٨	٢	٢٦	١٧	٤٣

المصدر: المجلس الأعلي للجامعات : تقرير عن الجامعات الخاصة ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

٤. المعاهد العليا الخاصة:

أنشئت المعاهد العليا الخاصة التي يبلغ عددها ٩٢ معهدا، بموجب القانون (٥٢) لسنة ١٩٧٠، واللائحة المنظمة الصادرة بقرار وزاري رقم (١٠٨٨) لسنة ١٩٨٧، والقرارات المنظمة لعملية الإنشاء بعد ذلك. تستوعب هذه المعاهد حوالي ٤٤٠٠٠٠ من الطلاب في العام الدراسي الجامعي ٢٠٠٤-٢٠٠٥[٥].

تتنوع هذه المعاهد بين المعاهد العملية التطبيقية، مثل معاهد دراسات الحاسب الآلي، معاهد السياحة والفندقة، معاهد الإعلام، معاهد العلاج الطبيعي، ومعاهد الفنون التطبيقية، ومعاهد الدراسات النظرية، مثل معاهد العلوم الإدارية، ومعاهد الخدمة الاجتماعية، ومعاهد اللغات.

وتتوزع المعاهد العليا الخاصة علي محافظات الجمهورية بطريقة مخلة، إذ تتركز معظم هذه المعاهد في القاهرة الكبري والإسكندرية.

يلاحظ علي المصروفات الدراسية لهذه المعاهد أنها تقع بين ثلاثة آلاف جنيه للمعاهد النظرية، وخمسة آلاف جنيه للمعاهد التطبيقية.

ثالثاً – دور الدولة في ترسيخ فكرة التعليم العالي الخاص:

لم يكن التعليم العالي في مصر بمنأي عن التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع في أعقاب حرب أكتوبر ١٩٧٣م، فعلي المستوي السياسي حدث ما يلي:

١. تخلي مصر عن السير في المقدمة بأفكار دول عدم الانحياز، التي كانت ترمي إلي عدم الارتماء في إحدي دائرتي الثنائية القطبية الدولية.
٢. بزوغ فكرة انتماء مصر إلي دائرة دول حوض البحر المتوسط، التي تميل في اتجاه الشمال.
٣. تسارع الخطي تجاه تعزيز العلاقات المصرية الأمريكية.
٤. التمهيد القيادي للتخلي بهدوء عن بعض –إن لم يكن معظم– برامج العمل الوطني التي كانت تأخذ شكلا تنفيذيا لمبادئ الثورة.

أما المجال الاقتصادي فقد شهد هو الآخر ما يلي:

١. سياسة الانفتاح الاقتصادي (open doors policy) التي أدت في نهاية المطاف إلي اتساع الفجوة بين طبقات المجتمع المصري، إذ جعلت الطبقة الوسطي تتآكل في اتجاه الطبقة الدنيا، وأدت إلى صعود فئة مغامرة من الشعب إلي منطقة متقدمة من الطبقة العليا، مما أخل بمعادلة رسوخ قيم معينة كانت تحكم الشعب المصري.
٢. ظهور نمط استهلاكي جديد عرف بين الاقتصاديين باسم الاستهلاك الترفي أو الاستهلاك الاستفزازي، مما أثر بدوره علي قطاعات عديدة من الشعب، إما بمحاولة المحاكاة بكل السبل أو الانزواء عن المجتمع.
٣. غزت الأفكار الاقتصادية الغربية قطاعات الإنتاج المصري، مما أدى إلى جر الاقتصاد المصري إلي ماكينة الاقتصاد الحر.

من السياق السياسي والتغيرات الاقتصادية، بدأت نتوءات اجتماعية تعكر وجه المجتمع المصري حتي شوهته، وبدأت سيادة قيم اجتماعية جديدة أدت بدورها إلي تراجع هيبة الدولة في أداء الدور المنوط بها.

حاولت الدولة مسايرة التغيرات التي وقعت في المجالات المختلفة؛ السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخليا وخارجيا، فاتبعت بعض السياسات مثل:

- الاستفادة من التغيرات بتعظيم دور الاستثمار الأجنبي، عن طريق التعامل المباشر مع الشركات متعددة الجنسيات multi national corporations.
- تشجيع الأفراد بالدخول في مناطق الإنتاج التي كانت وقفاً علي الدولة، وذلك عن طريق استصدار قوانين جديدة أو تعديل القوانين التي كانت قائمة.
- اجتذاب الأموال من الخارج تحت شعارات "ابنِ واملك، استصلح وانتج"، وهي سياسة اعتمدت حتي مع غير المصريين.
- التخلص من عبء التصدي للقطاعات غير المنتجة أو ما يطلق عليها بلغة الاقتصاديين "القطاعات الخدمية" مثل قطاع الصحة، قطاع التعليم،.. إلخ.
- اتباع سياسة "دعه يعمل .. دعه يستمر"، وتقضي هذه السياسية بتشجيع الدخول إلي القطاعات التي تتصور الدولة أنها تمثل عبئا ثقيلا علي الميزانية العامة، ثم غض الطرف عن كيفية الاسترباح من هذا القطاع، حتي يستمر المستثمر، وإن كانت هناك مخالفات للقوانين المنظمة لهذا الشأن فقد قامت الدولة باستصدار قوانين ولوائح منظمة لإنشاء وسير العمل في الجامعات الخاصة مثل:

١. القانون رقم (١٠١) لسنة ١٩٩٢م:

صدر بتاريخ ١٩٩١/٧/٢٢ م وينص علي:

يجوز إنشاء جامعات خاصة تكون أغلبية الأموال المشاركة في رأس مالها مملوكة للمصريين، ولا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح، ويصدر بإنشاء الجامعات الخاصة وتحديد نظامها قرار من رئيس الجمهورية، بناء علي طلب جماعة المؤسسين وعرض وزير التعليم العالي وموافقة مجلس الوزراء، أيضا نص القانون علي أنه لابد أن تهدف الجامعة إلي الإسهام في رفع مستوي التعليم والبحث العلمي، وتوفير التخصصات العلمية الحديثة لإعداد المتخصصين والفنيين والخبراء في شتي المجالات، مما يحقق الربط بين أهداف الجامعة واحتياجات المجتمع وأداء الخدمات البحثية للغير، كما أنه يجب علي الجامعة الجديدة المنشأة أن توفر أحدث الأجهزة المتطورة.

٣. ضوابط مجلس الوزراء والمجلس الأعلي للجامعات المتعلقة بالجامعات الخاصة:

١. أن يكون إنشاء الجامعات الخاصة بقرار من رئيس الجمهورية، شأنها في ذلك شأن الجامعات، الحكومية علي أن تنشأ هيئة مختصة للنظر في الطلبات المقدمة لإنشاء

هذه الجامعات.

٢. التأكد من مصدر رأس المال الذي سوف يدفعه القائمون علي هذه الجامعات، حتـــي لا يتحول هذا النشاط إلي مجال لنشاط الأموال غير معروفة المصدر، بحيث يكون هناك حد أدني من رأس المال المدفوع، حتي لا يتم إنشاء هذه الجامعـــات بـــأموال بنوك القطاع العام، فتصبح خاصة من حيث الملكية، وعامة من حيث التمويل.
٣. أن يكون سير العمل ونشاط هذه الجامعات والرقابة عليها من جانـــب الدولـــة، وأن يستفاد من التجارب السابقة من حيث الحد الأقصـــي للرســـوم، ونوعيـــة النشـــاط العلمي، بحيث تكون هذه الجامعات إضافة حقيقية للجامعات الوطنيـــة الحكوميـــة، وبحيث تكون نوعية ومستوي التعليم في هذه الجامعات إضافة جادة للجهد التنموي والجهد العلمي المصري، ومدخلا حقيقيا إلي مجالات جديدة من العلم.
٤. تحديد العلاقة بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص علي المستوي الجامعي، ومـــدي استعانة هذه الجامعات بأساتذة الجامعات الحكومية، ومدي تنظيم الانتدابات بين هذه الجامعات.
٥. العلاقة بين القائمين علي قيادة التعليم الجامعي الرسمي والتعلـــيم الخـــاص، وقـــد رؤي ضمانا لعدم خلق أي تعارض شخصي ورفعا للحرج أن القائمين علـــي قيـــادة التعلـــيم الجامعي الحكومي –المتمثلة في المجالس القيادية ولجان القطاعات وكل من بيده ســـلطة اتخاذ القرار– لا ينبغي أن يكون طرفاً أو شريكاً في التعليم الجامعي الخاص.

٣. اللائحة التنفيذية للجامعات الخاصة:

صدرت هذه اللائحة بقرار رئيس الجمهورية رقم (٢١٩) لسنة ٢٠٠٢، وقد حددت هـــذه اللائحة مجموعة من الاختصاصات لوزير التعليم العالي منها:

١. وضع السياسية العامة للتعليم الجامعي الخاص، في إطار التخطيط العام للتعليم العالي.
٢. متابعة الجامعات الخاصة وتقييم أدائها.
٣. التحقق من توافر الإمكانات البشرية والمالية لتحقيق أهداف الجامعة، قبل البدء فـــي مزاولة نشاطها.
٤. دراسة ما يتكشف من أسباب القصور، وإزالتها، وعلاج آثارها.
٥. دراسة ما يعرض علي مجالس الجامعات الخاصة من حالات مخالفـــة للقـــانون أو

اللائحة أو قرارات إنشاء الجامعة.

٦. إعداد الدراسات المتعلقة بمعادلة الدرجات العلمية.

ويلاحظ علي القانون رقم (١٠١) لسنة ١٩٩٢م بشأن ضوابط إنشاء الجامعات الخاصة واللائحة التنفيذية لها ما يلي:

١. ترك القانون الباب مفتوحا لمؤسسي الجامعات الخاصة لتحقيق الربح بشكل مخالف للواقع نصا متفق معه عملا؛ إذ أنه ذكر أن تحقيق الربح ليس غرضا أساسيا، وفي الواقع فإن هدف أي مستثمر وغرض أي صاحب رأس مال هو تحقيق الربح، وواقع الجامعات الخاصة يصرخ بأنها ليس لها رسالة إلا تحقيق أقصي ربح ممكن، وتعظيم العائد علي رأس مال المستثمر.
٢. حددت المادة الثانية من القانون أن الجامعة الخاصة هدفها الإسهام في رفع مستوي التعليم والبحث العلمي، بالرغم من أن واقع الحال هو أن الجامعات الخاصة لا تملك أبسط وسائل ومتطلبات البحث العلمي (باستثناء الجامعات الوافدة من الخارج).
٣. لم تقدم الجامعات الخاصة أي تخصص جديد غير موجود بالجامعات الحكومية، حتي تخضع شرطيا لما جاء في نفس المادة الثانية من القانون ١٠١ (انظر الجدول رقم ١٠).
٤. من المؤكد أن لا أحد يعرف مصدر رأس المال الذي أنشئت به بعض الجامعات الخاصة، التي تعمل في ظل القانون ١٠١ وضوابط إنشاء الجامعات الخاصة؛ إذ أن الحد الأدني لرأس المال التأسيسي لم يكن معروف المصدر، ولا المبالغ المقترضة من البنوك العامة، وبذلك يمكن عكس القول الذي جاء في ضوابط إنشاء الجامعات الخاصة: إنها خاصة من حيث الملكية، وعامة من حيث التمويل.
٥. إن سير العمل في الجامعات الخاصة ونشاطها بعيد كل البعد عن رقابة الدولة، وإن كان يوجد مستشار لوزير التعليم العالي بكل جامعة خاصة، إلا أن وجوده لم يؤد دوراً إيجابياً في استكمال المنشآت التي تفتقدها بعض تلك الجامعات، أو إيقاف عجلة ارتفاع الرسوم الدراسية في تلك الجامعات.
٦. استعانة الجامعات الخاصة برواد التعليم الجامعي الحكومي في التسيير الشكلي لشئون تلك الجامعات، دون الوقوف الفعلي علي مشكلاتها ومحاولة النهوض

بشأنها، وذلك لفصل الإدارة عن الشئون المالية، ولوقوع كل الأمور المالية في يـد المؤسس الرئيسي، عن طريق من ينوب عنه في هذا الخصوص.

٧. تتبلور السياسة العامة لمعظم -إن لم يكن كل- الجامعات الخاصة، في إطار كونها عملاً استثمارياً تجارياً بحتا، لا يبتغي إلا الربح والتوسع الأفقي لحساب توسيع القاعدة الربحية وليس النهوض بالعملية التعليمية.

٨. إن الإمكانات البشرية، والإمكانيات المادية والمالية، التي أوجبت اللائحة التنفيذية للجامعات الخاصة التحقق من توافرها قبل البدء في مزاولة الجامعات الخاصة لنشاطها، لم تكن موجودة قبل الإنشاء ولا بعد مزاولة النشاط، وفي حالة توافر الإمكانيات المالية نتيجة الرسوم الدراسية المحصلة من الملتحقين بالجامعة، يتم إنفاقها إما علي إنشاء وحدات إضافية قبل النهوض بالوحدات القائمة، أو تذهب إلي المؤسسين كأرباح خاصة بهم.

٩. تتبع الدولة مع الجامعات الخاصة ما سبق الإشارة إليه من سياسة "دعه يعمل.. دعه يستمر"، وإن كان مخالفا، حتي أن القائمين علي بعض الجامعات الخاصة يقومون بمخالفة القواعد التنظيمية التي وضعتها وزارة التعليم العالي بشكل سافر، دون النظر إلي عواقب تنشأ عن مخالفة القانون الأساسي الذي سمح بإنشاء هذه الجامعات واللائحة التنفيذية المنظمة لها وهو القانون ١٠١.

١٠. تقوم معظم الجامعات الخاصة باعتماد النمط الإداري، الذي يصلح لإدارة مشاريع تقع في دائرة ما يعرف في علم الإقتصاد "بالقطاع العائلي"، أسلوبا إداريا لها، مما ينعكس علي سير العملية التعليمية والنهوض بها، وتطوير الجامعة سلبا.

١١. اعتبرت معظم الجامعات الخاصة منذ إنشائها اللغة الإنجليزية كلغة وحيدة للدراسة بها، ومن المعلوم أن استيعاب الطلاب بغير لغتهم الأصلية (mother tongue) يقل كثيرا عن الدراسة بلغتهم الأصلية، ومن المؤكد أن هذا الأمر يؤدى دوراً في تمييع الهوية الثقافية والهوية الوطنية والقومية، مما يدفع بتغريب أعداد لا بأس بها من خريجي هذه الجامعات، انظر الجدول رقم (١٠).

١٢. لا تقوم معظم الجامعات الخاصة بالإنفاق علي النهوض بمستوي هيئة التدريس من أعضاء ومعاونين من ناحية الكم عدديا والكيف علميا، فنجد أن النسبة لكل عضو هيئة

تدريس في الجامعات الحكومية إلى عدد الطلاب بها تقع ما بين ١: ٢١ و١: ٥، في الوقت الذي تصل فيه النسبة في الجامعات الخاصة بين ١: ٣٤ و١: ٨١.

١٣. انتشار كثير من السلوكيات في معظم الجامعات الخاصة، تتنافي مع التقاليد الأكاديمية والجامعية، بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، مثل ظاهرة تسرب أسئلة الامتحانات والدروس الخصوصية.

١٤. في كثير من الجامعات الخاصة، يعتبر الحرم الجامعي مرتعاً لممارسة سلوكيات تحمل في طياتها خطورة حقيقية علي جيل كامل من عماد المجتمع وثروته البشرية وهم الطلاب، إذ تقع فيه جرائم متكاملة الأركان من تعاط للمخدرات وممارسة أشياء مخلة.

جدول رقم (١١)

أعداد الطلاب بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية والخاصة خلال العام الجامعي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣

م	الجامعات الحكومية	النسبة	الجامعات الخاصة	النسبة
١	القاهرة	١: ٢١	٦ أكتوبر	٨١:١
٢	الإسكندرية	٢٧:١	أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب	٥٣:١
٣	عين شمس	٢٢:١	مصر للعلوم والتكنولوجيا	٣٤:١
٤	أسيوط	٢٩:١	مصر الدولية	٦١:١
٥	طنطا	٤٠:١		
٦	المنصورة	٣٧:١		
٧	الزقازيق	٢٧:١		
٨	حلوان	٣٤:١		
٩	المنيا	٢٤:١		
١٠	المنوفية	٣٢:١		
١١	السويس	٢٦:١		
١٢	جنوب الوادي	٥٠:١		

المصدر: المجلس الأعلي للجامعات – إحصاءات عن الجامعات الحكومية والخاصة، الموقع علي الإنترنت www.scu.eun.eg.

هوامش الدراسة

(١) المجلس الأعلي للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، إدارة الإحصاء.

(٢) وزارة التعليم العالي، قطاع التعليم الخاص، مكتب مدير عام التراخيص والمتابعة.

(٣) تقرير المجلس الأعلي للجامعات الخاصة لعام ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ م، المجلس الأعلي للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي – إدارة الإحصاء.

(٤) تقرير المجلس الأعلي للجامعات عن الجامعات الخاصة في مصر.

(٥) وزارة التعليم الجامعي: إدارة التراخيص والمتابعة – لقاء مع أ. فكري بيومي مدير عام الإدارة.

١٩. التعليم عن بعد وتطوير الأداء التعليمى: التعليم المفتوح نموذجاً*

د. شادية عبد الحليم

مقدمة:

مما لاشك فيه أن مجتمع المعلوماتية فى العقد الأخير يواجه متغيرات عالمية وتقنية سريعة تتطلب مواكبتها.. وكما يقال " لكى تبقى فى مكانك اليوم لابد وأن تجرى"، ويُعد التعليم العالى قاطرة التقدم فى المجتمعات نحو التنمية الشاملة (سياسية، اقتصادية، اجتماعية..)؛ لذلك أصبح تقدم المجتمعات يقاس من خلال مؤشرات أهمها نسبة الملتحقين بالتعليم العالى والجامعى.

وتُعد نسبة الملتحقين بالتعليم العالى من الفئة العمرية ١٧-٢١ سنة فى المجتمع المصرى قليلة للغاية؛ حيث لا تتعدى ٢٠%، فى حين تصل النسبة فى مجتمعات مثل أمريكا وكندا إلى أكثر من ٦٥%، وكثير من البلاد العربية وصلت النسبة بها إلى أكثر من ٣٥%.

ويلاحظ أنه على الرغم من انخفاض نسبة الملتحقين بالتعليم العالى فى مصر، إلا أن رغبة الجماهير متزايدة فى الإقبال على هذه المرحلة من التعليم، ولكن هذه الرغبة المتزايدة يقابلها عجز الحكومة عن الإنفاق على التعليم العالى والوفاء بمتطلباته، لتحقيق الجودة فى الكم والكيف معاً. ولقد أدى ذلك إلى ظهور مشكلات متعددة.. وقد يكون الحل الأمثل لهذه المشكلات فى:

- تحديد فلسفة واضحة للتعليم العالى، ولابد أن تستمد هذه الفلسفة من المجتمع المصرى ومتطلباته واحتياجاته. ويتحدد فى ظل هذه الفلسفة مستوى الأداء لكل من: المعلم، والدارس، والمناهج، والوسائل التعليمية... الخ.
- تحديد مجموعة من معايير الجودة والاعتماد انطلاقاً من الفلسفة السابقة، على أن يتم تقويم المؤسسة الجامعية ككل (معلم/ قبول الدارسين/مبان/إدارة/نظام تقويم وامتحانات... الخ)، وينبغى ألا تمنح الرخصة بمزاولة العمل للمؤسسات الجامعية إلا إذا توافرت معايير الجودة بها.

---

* تم تقديم هذه الدراسة بعد انتهاء أعمال المؤتمر.

- تنويع البنية والأشكال للتعليم العالى؛ بحيث تشمل تعليما موازيا وافتراضيا، وجامعات خاصة وحكومية...الخ.

ويُعد التعليم المفتوح أحد هذه الأشكال وأكثرها أهمية فى وقتنا الحالى، كما سيتبين لنا من خلال عرض مفهومه وأهدافه ومبادئه، وكذلك فإنه يعتبر فى هذه الفترة أحد الأشكال المستخدمة فى تطوير سياسة الأداء التعليمى.

وتتناول هذه الدراسة خمسة محاور أساسية هى:

١. تطوير الأداء التعليمى.
٢. التعليم المفتوح مقدمات أساسية.
٣. لمحة عن تجربة التعليم المفتوح عالمياً ومحليا.
٤. التعليم المفتوح المتسم بالجودة كأسلوب لتطوير الأداء التعليمى.
٥. خلاصة وتعليق.

أولاً – تطوير الأداء التعليمى:

١. دواعى تطوير الأداء التعليمى:

فى عصر تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .. عصر العولمة .. عصر تدفق المعلومات وتسارعها، نحتاج إلى تعلم يؤدى إلى تنوع أفكار البشر، ويؤدى إلى تمايزهم ومساعدتهم على تلقى المعلومات وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

نريد تعليماً ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة .. تعليماً ينتقل بالأمة من العمالة اليدوية إلى العمالة العقلية ذات المهارات المختلفة، ومن التخصص الضيق والانغلاق والجمود داخل هذا التخصص إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن النمطية إلى التمايز، ومن تنمية التفكير التقليدى إلى تنمية التفكير الناقد والإبداعى[1].

نريد تعليماً يتحول من التمركز الجغرافى إلى الانتشار واللامركزية، ومن الاعتماد كلياً على الحكومات إلى الاعتماد على الذات وعلى المؤسسات الاجتماعية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى الذى يراعى جميع عناصر النظام التعليمى.

ولكى يتحقق كل ذلك ينبغى تطوير الأداء التربوى داخل المؤسسات التعليمية، وقد

يتبادر إلى الذهن التساؤل التالى ما الداعى إلـــى تطـــوير الأداء التربـــوى ؟ هـــل مجـــاراة لاتجاهات عالمية ترفع هذا الشعار ؟ أم رغبة فى مجرد التطوير والتغييـــر؟ أم هـــى حاجـــة ضرورية لمجتمع يواجه إشكاليات متعددة يفرضها سياق التطور فى العالم المعاصر، الأمـــر الذى يجعل من التطوير أمرا حتميا؟

فى الواقع أن ما يتمتع به المجتمع المعاصر من اطراد فى التقدم فى مختلـــف جوانـــب الحياة، وفى كل قطاعاته بما فيها النظام التعليمى، بالإضافة إلى تنامى حجم المعرفة العلميـــة بطريقة متوالية هندسية يصعب التنبؤ بمعدلاتها فى كثيز من مجالات الحياة؛ حيث تتضـــاعف المعرفة وتتعدد مجالاتها وتتنوع تخصصاتها وتترابط فروعهـــا وتتكامـــل، كمـــا أصـــبحت المجتمعات تقاس قوتها بما تملكه من معرفة وليس بما تملكه من قوة عسكرية فقـــط؛ حيـــث صارت المعلومات والمعرفة من عناصر القوة والتفوق للمجتمعات، وأصـــبحت المعلوماتيـــة من أهم فروع المعرفة التى تتسابق على الحصول عليها دول العالم أجمع.

فاطّراد التقدم وتنامى أساليب المعرفة العلمية وسيادة عصر المعلومـــات، يســـتلزم مـــن السياسات التعليمية أن تغير برامجها، وأن تصوغ لنفسها أهدافاً جديـــدة تتفـــق والمتغيـــرات العالمية واحتياجاتنا المحلية؛ أى الجمع بين الأصالة والمعاصرة.

ويمثل تطوير الأداء التعليمى أحد المتطلبات الأساسية التى اتجهت مصر إلـــى العنايـــة بها، عن طريق إعداد وتنمية مواردها البشرية، للقيام بأعباء التنمية القومية الشاملة والتفاعـــل مع معطيات وتحديات عصر التراكم المعرفى والعولمة.

٢. مفهوم التطوير:

يشير مفهوم التطوير فى هذه الدراسة إلى عمليات التغيير الجذرى التـــى تتعامـــل مـــع أسباب ومصادر الخلل وصور الضعف فى المنظومة التعليمية، وتعمل على تنميـــة مصـــادر القوة، وتستثمر صيغ التميز فى تلك المنظومة.

وتنطلق عملية التطوير الشامل للتعليم والتعلم من رؤية واضحة لطبيعـــة التغيـــرات المحليـــة والإقليمية والعالمية، فى كافة المجالات (العلمية والتقنية والسياســـية والاقتصـــادية والاجتماعيـــة والثقافية)، مع دراسة واعية لطبيعة التأثيرات المتزايدة للعولمة وعصر المعرفـــة والقضـــايا التـــى تتفاعل لإحداث ثورات تقنية ومعرفية تغير مسار حركة التعليم بشكل عام، والتعليم العـــالى علـــى وجه الخصوص. ولكى يتم التطوير بشكل فعال لابد أن يستند إلى استراتيجية واضحة المعالم.

٣. استراتيجية التطوير[٢]:

تستند استراتيجية التطوير للتعليم بشكل عام، والتعليم العالى بشكل خاص، إلى مجموعة من المبادئ والأسس التى احتوتها تقارير منظمة اليونسكو والتى تركز على:

أ. إعادة النظر فى مختلف مراحل التعليم وإحكام الربط والتكامل فيما بينها.

ب. توسيع أطر التعاون العربى والعالمى فى مجالات التعليم المختلفة.

جـ. التشجيع على التعلم مدى الحياة.

د. التنسيق بين الاحتياجات المحلية والحفاظ على الهوية القومية (الأصالة)، ومتطلبات العالمية (المعاصرة)، فى صياغة النظم التعليمية، وفى تطويرها.

هـ. تأكيد الممارسة الديمقراطية، وبناء الشخصية المتكاملة للدارسين، بما يسهم فى التأكيد على إعداد المواطنة الصالحة الواعية الإيجابية، ويساعد على دعم أسس المعرفة ومهارات المبادرة والعمل الجماعى واستغلال الموارد المحلية استغلالا أمثل.

و. تأكيد الدعائم الأربع للتعليم وهى: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم لتنمية العمل المشترك مع الآخرين، والتعلم لتنمية الذات وإثراء الشخصية الإنسانية. حيث أكد جاك ديلور –فى تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين– أن التربية فى هذا القرن تعتمد على أربعة أعمدة هى: تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل[٣].

ز. أهمية مشاركة قطاعات المجتمع المختلفة فى تمويل التعليم، دون التضحية أو التنازل عن متطلبات الجودة والمستوى المتميز الهادف للتعليم العالى.

ح. استثمار تطوير التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصال، للوصول بشكل أسرع وأكثر كفاءة إلى استيعاب المعرفة فى عالم الغد.

ط. التأكيد على أهمية تحقيق استقلال مؤسسات التعليم العالى.

ى. ضمان التنوع فى السياسات والنظم التعليمية لتستجيب لمطالب واحتياجات مختلف فئات وشرائح المجتمع، بما يتسق مع موارد الدولة وخطط التنمية. وفى ضوء رغبة الجماهير المتزايدة فى التعليم العالى فى الآونة الأخيرة من جهة، وضعف قدرة الحكومة على الإنفاق على التعليم من جهة أخرى، إضافة إلى رغبة الدارسين

المتزايدة فى حرية الاختيار لزمن التعلم ومكان التعلم ومحتوى التعلم والمعلم نفسه، فى ضوء كل ذلك فإن الأمر يستلزم ضرورة تنويع بنية وأشكال التعليم العالى؛ بحيث يشمل: جامعات ومؤسسات حكومية – وجامعات أهلية –وجامعات ومعاهد خاصة – وتعليما موازيا – وتعليما افتراضيا – وتعليما إنتاجيا –وتعليما مفتوحا.

ثانياً – التعليم المفتوح (مقدمات أساسية):

يمكن القول إن التحديات التى تواجه التعليم العالي، والعجز المستمر الذى تعانيه الجامعات التقليدية؛ من حيث ضعف قدرتها على استيعاب آلاف الدارسين من خريجى المدارس الثانوية المتطلعين إلى تعليم جامعى، فرض ضرورة التوجه إلى إضافة أشكال تعليمية جديدة كالتعليم عن بُعد وبخاصة التعليم المفتوح، حيث أُعتبر بمثابة علاج لمشكلات الجامعة التقليدية، إذ يوفر فرصاً تعليمية متميزة ليس للدارسين الذين لم يستوعبهم نظام التعليم الحالى فقط، وإنما يوفر فرصاً تعليمية لفئات عديدة من الراغبين فى التعليم والقادرين عليه، والذين لا يستطيعون الوصول إليه فى أماكنه المعتادة، بل إن هناك أعداداً من خريجى الجامعات العاملين يحتاجون إلى إعادة التأهيل لتعديل تخصصاتهم، أو لتطوير معارفهم، فى ضوء ما استجد فى حقول تخصصهم من معارف وأساليب تقنية حديثة فى ضوء حاجات سوق العمل[٤].

١. لماذا التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد ؟

يفى التعليم عن بُعد بكل تلك المطالب، وذلك لما يتصف به من مرونة فى قبول الدارسين وطرق التدريس، والمقررات، إذ أنه يقبل الدارسين بصرف النظر عن أعمارهم وخلفياتهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية أو أماكن إقامتهم.

وهناك العديد من الدراسات[٥] التى أكدت أن العالم سيشهد فى العقدين الأولين من القرن الحادى والعشرين توسعاً هائلاً فى التعليم عن بُعد، حيث أُلغيت بموجبه حواجز الزمان والمكان، وأصبح بالإمكان ربط الدارسين ومدرسيهم عن بُعد إلكترونيا، ليواجه بعضهم بعضاً وكأنهم يتناقشون وجهاً لوجه فى حجرة واحدة، كما يتضح ذلك فى الصفوف الافتراضية، والمؤتمرات المرئية، وبرامج الأقمار الصناعية. وبفضل هذه التكنولوجيا أصبح من السهل نقل المعلومات والمحاضرات الجامعية، والندوات الثقافية إلى أماكن مختلفة داخل البلد الواحد، وكذلك توصيل الخدمات التعليمية إلى منازل الدارسين أو أماكن عملهم بسرعة فائقة.

من كل ما سبق، يتضح لنا أهمية تبنى الدولة لفلسفة التعليم عن بُعد، والتوسع فى إنشاء الجامعات المفتوحة كى تمتد الخدمة التعليمية إلى قاعدة عريضة من الفئات المحرومة، والاستفادة من الخريجين المؤهلين للتعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، ومشاركة هذه الفئات باعتبارها موارد بشرية فى عمليات البناء والتنمية للمجتمع.

٢. مفهوم "التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد":

بالنظر إلى محاولات تعريف التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، يلاحظ أن هناك خلطاً كبيراً وتداخلاً بين مصطلحى التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. ولكن هذا الخلط ليس صحيحاً، فالتعليم المفتوح نظام متفرد من التعليم له طرائقه الخاصة المتفق عليها بين المعلمين والمتعلمين، ويعتمد على التعليم الذاتى وعلى وسائط متنوعة فى التعليم، وهو نوع من أنواع التعليم عن بُعد له طرائقه الخاصة فى التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.

أما التعليم عن بُعد؛ فهو بوتقة أكبر تضم التعليم المفتوح وغيره من أنظمة التعليم الحديثة الأخرى كالجامعة الافتراضية، والجامعة الإلكترونية والتعليم المستمر والتعليم بالمراسلة... الخ.

ويختلف "التعليم عن بُعد" عن "التعلم من بُعد" فالأخير يقصد به التركيز على المصب، أى المتعلم الذى يعتمد عليه فى تحصيله للمادة التعليمية بنفسه من خلال الوسائط التقنية الحديثة، أما التعليم عن بُعد؛ فيقصد به المصدر أو المؤسسة التعليمية التى تقدم خدماتها للمتعلم أينما كان من خلال متابعة المتعلم، أو من خلال إعداد الوسائط التقنية الحديثة وتقديمها للمتعلم.

والتعليم عن بُعد بهذا المفهوم يُعد أكثر شمولاً من التعليم المفتوح حيث يُعد الأخير فرعاً منه(٦).

٣. مبادئ التعليم المفتوح:

يقوم التعليم المفتوح على فكرة أساسية وهى تحويل التعليم إلى تعلم، وبالتالى التركيز على الدارسين والعملية التعليمية ذاتها، ويعتمد التعليم المفتوح على صيغة تعليمية تختلف عن الصيغة التقليدية فى التعليم هى صيغة التعلم الذاتى، التى تركز على الدارسين أولاً، وتعمل على إيصال المعرفة إلى المتعلمين مهما تكن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، ومهما تكن مدة انقطاعهم عن التعليم النظامى، ومهما تكن المسافة الجغرافية بين مكان إقامتهم ومركز

التعليم المفتوح ويمكن تحديد المبادئ التى يقوم عليها التعليم المفتوح فى:

أ. مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تحقيقاً لمبدأ العدالة وديمقراطية التعليم، ويتطرق هـذا المبدأ إلى أبعاد سياسية.

ب. مبدأ اجتماعية المعرفة، بمعنى أن تكون المعرفة متاحة للجميع، وأن يتاح توصـيلها لشرائح المجتمع المختلفة، أى الاهتمام بالأبعاد الاجتماعية.

جـ. تعميق الانتماء القومى من خلال الإسهام فى التنمية الشاملة من خلال برامج التعليم والتثقيف، أى أن التعليم المفتوح يعنى بالأبعاد الاقتصادية.

٤. أسس التعليم المفتوح:

يرتكز التعليم المفتوح على عدة أسس منها:

أ. حاجة المجتمع لتقديم فرص تعليمية للجميع، أو للغالبية العظمى من أبنائه.

ب. حاجة الدارسين إلى الاستقلال فى الدراسة مع التوجيـه بشـكل يتفـق وإمكانـاتهم وحاجاتهم.

جـ. الفروق الفردية بين الدارسين، وما تتطلبه ذلك من تنـوع فـى الفـرص التعليميـة والوسائط التكنولوجية وغيرها[٧].

ويتبين مما سبق أن الأسس تتفق مع اهتمام النظام بالدارسين؛ حيث تدور حـول تـوفير الفرص لهم، وإشباع إمكاناتهم وحاجاتهم، مع مراعاة الفروق الفردية للدارسين فى القـدرات العقلية.

٥. خصائص التعليم المفتوح:

من أهم الخصائص التى تميز نظام التعليم الجامعى المفتوح عـن غيـره مـن الـنظم التعليمية ما يلى[٨]:

أ. القدرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوظيفية والمهنية للملتحقين به، لما يتمتع به من مرونة وحداثة وتوفير البدائل.

ب. ارتباطه بالثورة التكنولوجية، وثورة المعلوماتية؛ حيث يعتمد على أساليب تعليميـة مغايرة للأساليب المستخدمة فى النظم التعليمية التقليدية، فضلا عن اعتمـاده علـى وسائل متعددة لنقل المعلومات، بدلا من الاعتماد على وسيلة واحدة كما هو الحـال فى النظم التقليدية[٩].

جـ. انخفاض الكلفة التعليمية لهذا النمط من التعليم بالمقارنة بالنمط الجـامعى التقليـدى، فالبنية التحتية التى يتطلبها التعليم الجامعى النظامى التقليدى مـن أبنيـة، معـدات، أجهزة، أعضاء هيئات تدريسية وإدارية، تعتبر مكلفة جداً.

د. تجاوز العديد من العوائق التى تحد من إمكانات الالتحاق بـالتعليم التقليـدى مثـل الانتظام، والتوقيت الصارم للدراسة، ومكان الدراسة، وظروف العمل، ومتطلبـات القبول، والعمر، ونظام التقويم، والشهادات...الخ.

٦. **أنماط التعليم المفتوح:**

هناك ثلاثة أنماط للتعليم المفتوح هى[١٠]:

أ. **مؤسسات أحادية النظام:** وهى الجامعات ذات النظام الواحد، والتى تقدم تعلماً مفتوحاً فقط، فهى عبارة عن مؤسسات تعليمية تنشأ أصلاً بغرض تـوفير التعلـيم المفتـوح، مثـل الجامعة المفتوحة عن بُعد بالمملكة المتحدة (إنجلترا)، والتـى أنشـئت عـام ١٩٦٩ وبـدأت الدراسة بها عام ١٩٧١، وجامعة فرن الألمانية التى أسست سنة ١٩٧٥، وجامعة سـوكوهاى بتايلاند، وجامعة الهـواء باليابان.

ب. **مؤسسات مزدوجة النظـام:** وهى التى توفر التعليم النظامى بجانب التعليم المفتـوح فى نفس الوقت، من خلال إنشاء:

- مراكز أو وحدات للتعليم المفتوح فى ظل الجامعات التقليدية، بهدف خدمة الدارسين بالكليات المختلفة، أو مد خدماتها للدارسين من الخارج ومن أشهر هذه المؤسسـات جامعة ديكن للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد باستراليا والتى أنشـئت سـنة ١٩٨٢، وجامعة القاهرة للتعليم المفتوح بجمهورية مصر العربية والتى أنشئت سنة ١٩٩١.
- أقسام جامعية للتعليم المفتوح، وفيها تخصص الجامعات التعليمية قسماً من أقسـامها أو من أقسام كلياتها للتعليم المفتوح، ومن أشهر هذه الأقسـام جامعـة وسكونسـن الممتدة- بالولايات المتحدة الأمريكية.

جـ. **مؤسسات متعاونة:** وتقوم هذه المؤسسات على وجود اتفاق تعاونى بين عدد مـن الجامعات، تشارك فيه كل جامعة بتقديم تعليم مفتـوح لمقـرر معـين لدارسـيها ودارسـي الجامعات الأخرى المشاركة فى الاتفاق، ومن أشهر هذه الجامعات جامعة جنـوب أفريقيـا؛ حيث توجد عدة برامج تعاونية ناجحة تأسس معظمهـا فـى عـامى ١٩٩٧/١٩٩٨، ومنهـا

برنامج للتعاون تأسس بين أكبر ثلاث جامعات تحت اسم (اتحاد مؤسسات التعليم المفتوح عن بُعد لجنوب أفريقيا)، وذلك للتنسيق فيما بينها، وللاستغلال الأمثل لمواردها فى تقديم التعلــيم الجامعى المفتوح بشكل أفضل مما تقدمه كل جامعة على حدة.

٧. المشكلات ونواحى القصور فى التعليم المفتوح:

يعانى التعليم المفتوح من نواحى قصور بصفة عامة منها[١١]:

- افتقاره لأسلوب التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم.
- اقتصار هذا النظام -فى الوقت الحالى- على تقديم المواد الإنســانية والاجتماعيــة، وعدم قدرته على تقديم مواد تطبيقية إلا فى حدود.
- تعتبر المرونة التى يبديها هذا النظام إزاء أسس القبول بــه نقطــة ضــعف، عنــد مقارنتها بأسس قبول الطلبة فى الجامعات التقليدية.

ويعانى التعليم المفتوح من مشكلات ونواحى قصور خاصة فى البلاد العربية منها:

- تعانى مؤسسات التعليم المفتوح من نقص فى الكوادر المتخصصة فى هذا المجــال. وغالبا ما يتم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأم (النظامية)، حيــث لا يدركون فلسفة التعليم المفتوح وطرائقه وأساليب التعامــل مــع الدارســين فــى الجلسات الإشرافية، لذلك فهم يلجأون إلى الأساليب التقليدية فى التدريس من خــلال أسلوب المحاضرة.
- تعانى الجامعات المفتوحة من نقص فى المبانى والمرافق اللازمة لتنفيذ نشــاطاتها، مثل قاعات مناسبة للاجتماعات العامة، أو للاستراحة، أو لأداء الامتحانات.
- تعانى الجامعات المفتوحة من عدم وجود مكتبات رئيسية لخدمة الدارسين الملتحقين بها، وعدم وجود مشرفين أكاديميين متخصصين مدربين تدريبا جيدا.
- تعانى معظم الجامعات المفتوحة من نقص فى المختبرات العلمية، ولذلك تستعين أحيانــاً بمختبرات الجامعات النظامية، مما يترتب عليه مشاكل فى أوقات العمل والتكاليف.
- تعانى الجامعات المفتوحة من ظاهرة الانسحاب من الدراسة (التسرب)، أى انقطــاع الطلبة نهائيا عن الدراسة بعد فصل أو أكثــر بــدون أن يقــدموا طلبــات تأجيــل لدراستهم، الأمر الذى يؤثر على الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية للجامعــات المفتوحة.

- تعانى أغلب الجامعات المفتوحة من نقص فى الموارد الماليـــة والتمويـــل والـــدعم المستمر، مما يترك أثراً سلبياً فى الجودة التى تقدمها الجامعة.
- تعانى معظم الجامعات المفتوحة من ضعف أو تدنى البنية التحتية التقنية، مما يحول دون الاستخدام الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الإلكترونية.

وبالرغم من هذه المشكلات يُعد التعليم المفتوح من أكثر ميادين التعليم والتدريب انتشاراً ونمواً فى العالم، حيث أصبح متاحاً لمعظم أفراد الشعب، ومن المتوقع أن تشـــهد الســـنوات القادمة طفرة فى نظم التعليم عن بُعد، وسوف يواكب هذه الطفرة تغيير فى دور المعلم، حيث سيتحول دوره من إلقاء المعلومات إلى مساعدة الطالب وإرشاده وتوجيهه لهـــذه المعلومـــات للحصول عليها بنفسه، من خلال التقنيات الحديثة.

ثالثاً – لمحة عن تجربة التعليم المفتوح عالمياً ومحلياً:

سوف تعرض الباحثة تجربة التعليم المفتوح عالمياً، من خلال عرض لتجربة (الجامعـــة المفتوحة) بالمملكة المتحدة "بريطانيا"، حيث تُعد نموذجاً رائداً فى هذا المجـــال، وتعـــد مـــن التجارب التى توافرت لها مقومات النجاح؛ من تخطيط جيد، ودقـــة الإعـــداد، ووجـــود روح الفريق فى العمل، وقيام المشروع على المستوى القومى، وغير ذلك من الأسباب التى جعلت هذا النموذج ينتشر ويعتبر نموذجا يحتذى به. ثم نتعرض إلى تجربة التعليم المفتـــوح محليـــا من خلال عرض تجربة المجتمع المصرى فى هذا المجال.

١. عالمياً: تجربة الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة "بريطانيا[١٢]":

أ. الفكرة:

استغرق الإعداد والدراسة والتخطيط لمشروع الجامعة المفتوحة أكثر من سبع ســـنوات من العمل الجاد المتواصل منذ دعا إلى قيامها هارولد ويلسون سنة ١٩٦٣، ثم تبنى حكومـــة حزب العمال ١٩٦٧ للمشروع، ثم تشكيل لجنة للتخطيط للمشروع لإقراره فى عـــام ١٩٦٩، حتى بدأت الدراسة به رسمياً سنة ١٩٧١ لمرحلة البكالوريوس، وكان عـــدد الدارســـين فـــى بداية إنشائها (٤٣) ألف دارس، ثم بدأت الدراسة فى مرحلة الدراسات العليا بعد ذلك، وتعتبر الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة من الجامعات ذات الأعداد الكبيرة على مستوى العـــالم، حتى إن عدد الدارسين وصل سنة ٢٠٠١ إلى (٢٥٠) ألف دارس.

ب. سياسة القبول:

تسعى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا إلى توفير فرص تعليمية جامعية للذين حرموا منها لأسباب مختلفة، ولقد كان الدافع الأساسى لهذه الدعوة نمو الوعى بديمقراطية التعليم حتى آخر مراحله، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ورغبة الجماهير فى تحسين أحوالها ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً. خاصة بعد تعميم التعليم الثانوى فى عام ١٩٤٤ وزيادة عدد الطلاب والإقبال على التعليم العالى خاصة مع شعار (التربية للتكيف مع الحياة)، لذلك يمكن القول إن فكرة الجامعة المفتوحة فى أساسها فكرة قومية حيث إن أهدافها تتجاوز مجرد التدريب أو تيسير الحصول على شهادات، إلى رفع المستوى العلمى والثقافى لكل من يستطيع، ولا تشترط إلا المثابرة والقدرة على مواصلة التعلم.

وتعمل الجامعة المفتوحة فى بريطانيا على التكامل مع الجامعات النظامية، ولا تتنافس أو تتصارع معها، وإنما تقدم خدمة جديدة، كما تقوم على علاج بعض مشكلات الجامعات النظامية مثل جمود الامتحانات وتفتيت المقررات، حيث يعتمد التكامل بين المقررات الدراسية فى أساسه على تعامل الأساتذة من التخصصات المختلفة مع بعضهم، ويساعد ذلك على تقدم المعرفة؛ حيث يتسم العمل فى الجامعة المفتوحة بروح الفريق فى العمل، إذ يشارك الأكاديميون من التخصصات المختلفة مع خبراء الإعلام، وخبراء التكنولوجيا التعليمية فى وضع الوحدات التعليمية بأشكالها المختلفة.

جـ. الأهداف:

تتحدد الأهداف الرئيسية للجامعة المفتوحة فى بريطانيا فى:

- تقليل التكاليف واستخدام التكنولوجيا.
- تحقيق مبدأ التعليم المستمر والتعليم الممتد.
- تحسين الأداء.
- التغلب على البعد الجغرافى.

د. البرامج:

تضم الجامعة المفتوحة فى المملكة المتحدة ست كليات هى: الآداب، والعلوم الاجتماعية، والرياضية، والعلوم، والتكنولوجيا، والدراسات التربوية. ويوجد بها معهد لتكنولوجيا التعليم يعاون الكلية فى تقديم استشارات تربوية وفنية خاصة بإعداد المناهج الدراسية.

وتقدم الجامعة ثلاثة أنواع من البرامج:

- برامج الحصول على درجة البكالوريوس/ الليسانس.
- برامج الدراسات العليا.
- برامج للراغبين فى تحسين مستواهم العلمى أو المهنى ولا تؤدى للحصول على درجات علمية.

هـ. الطرق والأساليب:

تعتمد الدراسة فى الجامعة المفتوحة بالمملكة المتحدة على مجموعة متنوعة من الوسائط التعليمية، ويأخذ التدريس فيها أشكالاً متعددة تعتمد على التقنيات الحديثة، منها على سبيل المثال:

- نصوص ومواد للمراسلة ترسل للدارسين فى محل إقامتهم.
- بث إذاعى ومرئى.
- حقائب وتجارب معملية.
- تعيينات تساعد على التقويم المستمر على مدار العام الدراسى، وتساعد على التغذية المرتجعة للدارسين.

و. التقويم والامتحانات:

يعتمد تقويم الدارس فى نظام التعليم المفتوح فى المملكة المتحدة، على أساس توزيع درجة التقويم بين:

- الأنشطة التى يقوم عضو هيئة التدريس بتكليف الدارس بها، مثل التقارير والأبحاث.
- أداء التعيينات، وهى أسئلة فى نهاية كل فصل أو جزء من المقرر، يقوم الدارس بالإجابة عليها ويصححها عضو هيئة التدريس، وتعطى درجة عنها فى التقويم، ثم ترجع مرة أخرى للدارس لتمثل تغذية مرتدة له.
- التقويم النهائى من خلال الامتحانات التى تقدم فى نهاية كل فصل دراسى.

ز. التمويل:

تمول الحكومة البريطانية الجامعة المفتوحة مباشرة بعيداً عن لجنة المنح الجامعية، حيث

وصلت نسبة الدعم الحكومى سنة ١٩٩٥ إلى ٦٠%، مقابل ٣٢% من الرسوم الدراسية يدفعها الدارس، و٨% من دخل البحوث والمنح. ويُعد ما يدفعه الدارس فى الجامعة المفتوحة نصف ما يدفعه الدارس فى الجامعات البريطانية النظامية (التقليدية).

وتعتبر الجامعة المفتوحة فى بريطانيا من أبرز الجامعات المفتوحة فى العالم، لأنها وضعت الأساس الشرعى للتعليم عن بُعد باعتباره نمطاً تعليميا معترفا به، وكذلك لأنها أثبتت أن التعليم عن بُعد لا يقل أهمية وفعالية عن التعليم فى المؤسسات التقليدية وبكلفة مالية أدنى بكثير. وقد نمت وتطورت هذه الجامعة بسرعة فائقة خلال السنوات الأخيرة، لتصبح الآن أكبر جامعة فى بريطانيا من حيث عدد طلابها، وأساتذتها، وبرامجها العلمية، وتنوع خدماتها التعليمية، واتساع عالميتها، وللجامعة ١٣ مركزاً فرعياً تنتشر فى جميع أنحاء المملكة المتحدة، كما أن لها مراكز دراسية فى دول الاتحاد الأوروبى وفى أوروبا الشرقية.

٢. محلياً: تجربة التعليم المفتوح فى مصر[١٣]:

كان الأخذ بنظام التعليم المفتوح فى مصر استجابة للمتغيرات الأساسية التى طرأت على المجتمع المصرى، والتى أكدت على الحاجة إلى قيام مؤسسات جديدة للتعليم الجامعى تستثمر التكنولوجيا الحديثة، وتتفاعل مع متطلبات المجتمع وسوق العمل الجديدة، وتتسم بالتقدم التكنولوجى فى العملية التعليمية، وتتحرر من قيود النظم الإدارية والمالية الحكومية التقليدية.

أ. الفكرة:

نشأت فكرة إنشاء مراكز للتعليم المفتوح فى جمهورية مصر العربية، من منطلق الإيمان بالدور الذى يقوم به نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد فى حل العديد من مشاكل التعليم الجامعى فى مصر وتخفيف أعبائه، لذلك نادى به كل من المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجى، والهيئة الفنية للمجلس الأعلى للجامعات، ولجان الإعداد لتطوير التعليم؛ حيث أعدوا تقارير تؤيد إنشاء مراكز للتعليم المفتوح فى مصر.

وقد استغرقت الفترة ما بين الإعداد لمراكز التعليم المفتوح فى مصر و(تطبيقه)، فترة لا تتعدى ثلاث سنوات؛ حيث إن الفكرة بدأت من خلال المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجى فى ١٩٨٧/٣/٢٥، وتلتها جلسة بتاريخ ١٩٨٧/٤/٩، ثم جلسة بتاريخ ١٩٨٩/٩/٩؛ حيث أقر المجلس الأخذ بنظام التعليم المفتوح كوحدات ذات طابع خاص.

وبدأت التجربة فى جامعة الإسكندرية سنة ١٩٩١، ثم فى جامعة القاهرة فى نفس السنة ثم فى جامعة أسيوط، وأخيراً فى جامعة عين شمس. وتعتبر هذه الفترة – ثلاث سنوات – غير كافية للتخطيط والدراسة لنظام تعليمى جديد، حيث لم يُعد لهذا البرنامج إعداداً مناسباً لتحقيق النجاح المأمول، وذلك مقارنة بتجربة المملكة المتحدة على سبيل المثال لا الحصر.

ب. سياسية القبول:

يتضمن نظام القبول والتسجيل شروط قبول المصريين وغير المصريين، ولكن لابد من الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها، ومرور خمس سنوات من تاريخ حصول الدارس على المؤهل الدراسى.

جـ. الأهداف:

يهدف التعليم المفتوح فى جمهورية مصر العربية إلى:

- إتاحة فرصة التعليم المستمر للطلاب، والعاملين الذين يرغبون فى رفع مستواهم العلمى والثقافى.
- توفير فرصة مميزة لمن لا تستوعبهم الدراسة النظامية بالتعليم العالى.
- ربط الجامعة بالمجتمع.
- إتاحة الفرصة لأصحاب التخصصات المختلفة لدراسة واستيعاب تخصصات أخرى.
- تخفيف الضغط على مؤسسات التعليم الجامعى.
- إتاحة الفرصة للمصريين وغير المصريين للدراسة، والحصول على مؤهل جامعى، مع بقائهم متابعين لأعمالهم فى محل إقامتهم.

وقد أكدت إحدى الدراسات[١٤] على أن هذه الأهداف ذات صياغة إنشائية تتسم بالعمومية، ولم تتضمن هذه الأهداف أهدافاً إجرائية سلوكية تصف كيفية الإجراءات وكيفية التنفيذ، واختيار وسائل وأنشطة وأساليب تقويمية لتحقيق هذه الأهداف الإجرائية. كما يلاحظ أن هذه الأهداف معظمها يدور حول النظام أكثر من الدارس الذى يجب أن يشكل الهدف الأساسى من هذا النظام.

د. البرامج:

بدأت التجربة ببرامج المعاملات المالية والتجارية بكلية التجارة، ثم أدخلت تخصصات

أخرى بنفس الكلية، ثم تلتها برامج تكنولوجيا استزراع الأراضي بكلية الزراعية، ثم الدراسات القانونية بكلية الحقوق، وبرامج الترجمة.

ويحصل الدارس على درجة البكالوريوس / الليسانس. ولم يتضمن أى برنامج من برامج التعليم المفتوح فى مصر أى برامج للدراسات العليا.

هـ. الطرق والأساليب:

تقتصر الوسائط التعليمية لبرامج التعليم المفتوح في مصر على:

- المادة المطبوعة وكتب مقررة فى كل مادة، يتم تصميمها وإخراجها وفقا لمبادئ التعليم الذاتى.
- أشرطة فيديو مصورة.
- دليل لكل برنامج ولجميع المقررات.
- بعض اللقاءات الدورية التى تتم بين الدارسين وأعضاء هيئة التدريس، ولكن أغلب هذه اللقاءات يتم بطريقة تقليدية؛ أى عن طريق المحاضرات، دون استخدام تقنيات حديثة.

ويتضح من ذلك أن الوسائط التعليمية لم تشتمل على الأقراص المضغوطة، وبرامج الإذاعة، وبرامج التليفزيون، والحاسب الآلى والإنترنت والمكتبات المركزية، ووسائل الاتصال المزدوجة والوسائط المتعددة التفاعلية، وغيرها من الوسائط التى تساعد الدارس على التعلم الذاتى وتتيح له التعامل مع البرامج الدراسية بفاعلية.

و. التمويل:

لقد اعتمد التمويل فى برنامج التعليم المفتوح فى مصر على الموارد التالية:

- رسوم الدراسة التى يدفعها الدارس.
- مقابل الخدمات التعليمية والتدريبية التى يقدمها المركز.
- حصيلة بيع المطبوعات وغيرها من المواد التعليمية.

ز. التقويم والامتحانات:

تقتصر درجة التقويم على امتحانات الفصلين الدراسيين الأول والثانى من كل عام؛ ولذلك نجد أن عملية التقويم تأخذ شكل التقويم التقليدى فى معظم الجامعات النظامية التقليدية.

ويرجع ذلك إلى عدم توافر نظام التقويم المستمر خلال العام الدراسـي، مـن خـلال نظـام التعيينات التى تساعد الدارس على التقويم الذاتى وتمثل له تغذية مرتدة كما لايشتمل التقـويم على درجات أو أبحاث أو تقارير تطلب من الدارسين وتدخل ضمن التقويم النهائى.

لذلك فلا بد من الأخذ بنظام التقويم المستمر، وإدخال نظام التعيينـات ضـمن التقـويم، وتوزيع درجة من درجات التقويم على أنشطة يطلب من الدارسـين إنجازهـا. وأن يراعـى التقويم الجوانب والمهارات المختلفة للدارس.

تقويم تجربة التعليم المفتوح فى مصر:

يلاحظ أن التعليم المفتوح فى مصر لا تجمعه فلسفة عامة وشاملة، وإنما تركت الأهداف لتحددها كل كلية حسب اجتهادها، ولذلك لانجد اتفاقا إلا على خطوط عريضة، مثل ضـرورة حصول الدارسين على الثانوية العامة أو ما يعادلها، وتقديم خدمات تعليمية عن بُعد، وتجنـب إضافة أعباء مالية على الدولة، والاعتماد على نظام الساعات المعتمدة – دون وجود مرشـد أكاديمى للدارسين. كما اتسم نظام التقويم بالتقليدية، واقتصـر علـى الامتحانـات الفصـلية، واقتصرت الوسائط المتعددة على مادة مكتوبة، وشريط فيديو، ولقاءات دورية تقليدية يعتمـد فى أغلب الأحيان على أسلوب المحاضرة لأعداد كبيرة من الدارسين.

لهذا يمكن القول بأن هذا النظام أقرب إلى المشروع الخاص –تقوم به كل كلية منفـردة– منه إلى نظام له هدف قومى كما هو الحال فى التعليم المفتوح ببريطانيا، وهو لايخدم إلا فئـة قليلة هم حملة الثانوية العامة أو ما يعادلها للحصول على الدرجة الجامعية الأولى؛ لذلك فهـو يشبه التعليم الموازى للتعليم الجامعى، لأنه يعتمد على من يستطيع أن يـدفع ليحصـل علـى الشهادة الجامعية. كما أن الإعداد لهذا البرنامج لم يستغرق الوقـت الكـافى للإعـداد الجيـد للمشروع، كما لا توجد هيئة واحدة منسقة للمشروع ككل. لذلك ينبغى إعادة النظر فـى هـذا البرنامج واستمراريته، وينبغى إقامته على أسس قوية، حتى لا يكون أضعف فى مستواه مـن مستوى الجامعة التقليدية، وحتى لا يكون باباً خلفياً للتعليم الجامعى. ويمكن تحقيق ذلك مـن خلال إعداد الكوادر والقيادات التى تتولى إقامة المشروع على نطـاق قـومى، كمـا يمكـن تدريب هذه الكوادر فى مركز الدراسات والتعاون الدولى بالجامعة المفتوحـة فـى المملكـة المتحدة (وهو مركز لتدريب القائمين على التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد) وذلـك للاسـتفادة من الخبرات العالمية، فى هذا المجال حيث يقدم هذا المركز الخدمات الاستشارية والكـوادر

البشرية المؤهلة من بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وخارجها، كما يعقد دروس عمل، ويقدم برامج تتعلق بإدارة برامج التعليم عن بُعد، ووضع المقررات وطرق إعداد مواد التعلم الذاتى والخدمات الفنية المساعدة، كما يضم مركزاً للمعلومات مزوداً بالمواد العلمية والوسائل الفنية وتكنولوجيا التعليم، وما إلى ذلك من خبرات يحتاج إليها كل من يسهم فى العمل بالتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، والاستعانة بتلك الخبرات يعد خطوة أساسية لنجاح المشروع.

ولا شك أن مصر فى حاجة إلى هذا النوع من التعليم، وإلى فتح كل النوافذ لتعليم كل من يرغب فى التعلم، أملاً فى إحداث نهضة ثقافية شاملة تؤدى للتقدم والنهوض، بشرط عدم اعتباره مشروعاً تجارياً توجهه فكرة الربح(١٥).

رابعاً – التعليم المفتوح المتسم بالجودة كأسلوب لتطوير الأداء التعليمى:

ارتبط مفهوم الجودة فى بداية ظهوره بالقطاع الصناعى والتجارى، ومن ثم ظهرت مواصفات دولية تعرف بالأيزو ٩٠٠٠، وتكونت المواصفات القياسية من خمس مواصفات خاصة بإدارة تأكيد الجودة وهى الأيزو (٩٠٠٠، ٩٠٠١، ٩٠٠٢، ٩٠٠٣، ٩٠٠٤)، وتهتم هذه المواصفات القياسية الدولية بإدارة الجودة بالقطاع الصناعى والتجارى نظراً إلى المنافسة الشديدة فى الأسواق العالمية، وتهدف إلى تحقيق الجودة والكفاءة فى المنتج لإرضاء المستهلك.

أما بالنسبة لارتباط مفهوم الجودة بالناحية التربوية والتعليمية، فقد تزايد الاهتمام به بعد ما زادت الشكوى العالمية من انخفاض مستوى الكفاءة فى التعليم.

ومع نهاية القرن العشرين وحتى الآن، تواجه النظم التعليمية تحدياً علمياً وتكنولوجيا، كما تواجه تحدياً اجتماعياً واقتصادياً أيضا من أجل مدى واسع للتعلم، من خلال تطبيق مفهوم التعليم مدى الحياة، لذلك فإن جودة التعليم تُعد هدفاً أساسياً للمؤسسات التعليمية وبخاصة التعليم العالى.

١. مفهوم الجودة فى نظام التعليم المفتوح:

تركز العديد من الدراسات العلمية التى تناولت مفهوم الجودة على وجود معايير للجودة تعتمد على مقابلة احتياجات الدارسين، حيث تعرّف الجودة بأنها:

- توافر خصائص ومعايير للخدمات بناء على جهود منظمة(١٦).

- تحقيق الكفاءة والكمال، من خلال إعداد معايير محددة لجوانب مختلفة لإشباع الدارسين، وتحقيق الفاعلية للبرنامج التعليمي[١١].
- مقابلة متطلبات الدارسين بصورة كافية على المدى البعيد[١٨].

٢. أهداف تطبيق الجودة فى نظام التعليم المفتوح:

لتطبيق الجودة فى نظام التعليم المفتوح أهداف عديدة تتمثل فى:

- رفع مستوى وفاعلية الأداء.
- الدعم والتطوير المستمر للمؤسسات التربوية والتعليمية.
- تحقيق مستوى عال من الجودة والكفاءة فى مخرجات العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.
- تحقيق مستوى عال من الرضا لدى المستفيدين من العملية التعليمية.
- مواكبة التغيرات الدولية من حيث متطلبات الجودة فى العملية التعليمية وملاءمتها للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى الوقت الراهن.
- خفض تكلفة العملية التعليمية من خلال التوظيف الأمثل للطاقات والموارد البشرية والمادية المتاحة.
- دعم وتعزيز مفهوم فريق العمل (العمل الجماعى)، خاصة بين العاملين فى المجالين الإدارى والتعليمى[١٩].
- دعم وتعزيز الروح المعنوية، والدافعية، والالتزام الوظيفى عند العاملين.

٣. معايير الجودة فى نظام التعليم المفتوح:

وجدير بالذكر أن التعليم المفتوح المتسم بالجودة رأت فيه الدول المتقدمة والمنظمات الدولية أسلوباً من أساليب تطوير الأداء التعليمى، وذلك من خلال تحديد معايير الجودة لبرامج التعليم المفتوح على عدة مستويات:

أ. بالنسبة لأهداف التعليم المفتوح:

ومعايير الجودة الخاصة بالأهداف التعليمية لبرنامج التعليم المفتوح التى تم ذكرها سلفا ما يلى[٢٠]:

- صياغة الأهداف بطريقة سلوكية إجرائية، وتحديدها بطريقة دقيقة وموضوعية.

- أن تتلاءم الأهداف مع احتياجات الدارسين.
- أن تتلاءم مع سوق العمل.
- أن تتضمن الأهداف مساعدة الدارسين على تطوير مهارتهم(٢١).

ب. البرامج المقدمة فى التعليم المفتوح(٢٢):

يقدم التعليم الجامعى المفتوح والتعليم عن بُعد أربعة أنواع من البرامج التعليمية تحقق أهدافه هى:

- برامج لا تؤدى إلى الحصول على مؤهلات دراسية، ويندرج تحتها البرامج التثقيفية وتهدف إلى رفع المستوى الثقافى للمواطنين، والبرامج المهنية التخصصية وتهدف إلى رفع مستوى أداء العاملين فى مهنة ما، أو إتاحة الفرص للأفراد لاكتساب كفايات مهن جديدة. ولا يشترط عادة فيمن يرغب الالتحاق بهذه البرامج الحصول على أية درجات علمية.
- برامج تعليمية تؤدى إلى الحصول على مؤهلات فوق المتوسطة، كالدبلومات المهنية فوق مستوى التعليم الثانوى، ويمكن الالتحاق بعدها بالدراسة الجامعية.
- برامج تعليمية للحصول على الدرجة الجامعية الأولى فى تخصصات متنوعة، تكون عادة مختلفة عما يقدم فى التعليم الجامعى التقليدى.
- برامج تعليمية تؤدى إلى الحصول على دبلومات الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه، يلتحق بها غالباً الحاصلون على الدرجة الجامعية الأولى.
- وتفتح بعض الجامعات أبوابها للالتحاق بها دون أية شروط؛ إذ قد تسمح لغير الحاصلين على أى مؤهل دراسى التقدم للالتحاق بها، باعتبار أن الانفتاح يعنى عدم وضع أى قيد على الالتحاق والدراسة أيا كان نوعه. كما تشترط جامعات أخرى الحصول على ذات المؤهلات المطلوبة للالتحاق بالجامعات النظامية التقليدية للالتحاق بها، من منطلق ضمان مستوى المتقدم، وعدم النظر للتعليم المفتوح كتعليم أدنى من التعليم التقليدى.

ومعايير الجودة لبرامج التعليم المفتوح الخاصة بالبرامج المقدمة ما يلى:

- مناسبتها لأهداف البرنامج.
- مناسبتها لاحتياجات الدارسين وسوق العمل.
- اتسامها بالتكامل فيما بينها وبالاستمرارية.
- اعتبار الموارد البشرية جزءا متكاملا مع محتوى البرنامج، ابتداء من أعضاء هيئة التدريس إلى المساعدين والفنيين والدارسين.
- أن يتم تطوير البرامج من خلال استطلاع آراء الدارسين ومشاركتهم في العملية التعليمية ككل.
- تحديث البرامج من قبل متخصصين كل ٣ – ٥ سنوات على الأكثر.
- اتسام الأسلوب الكتابى للوحدات الدراسية والبرامج بالجودة، من خلال التسلسل المنطقى فى عرض المادة، والوضوح وتجنب التكرار.
- أن يتسم محتوى المقررات للبرامج المختلفة بالتوازن بين الحداثة والمعاصرة من جهة والأصالة من جهة أخرى.

جـ. الوسائط التعليمية المتبعة فى برامج التعليم المفتوح:

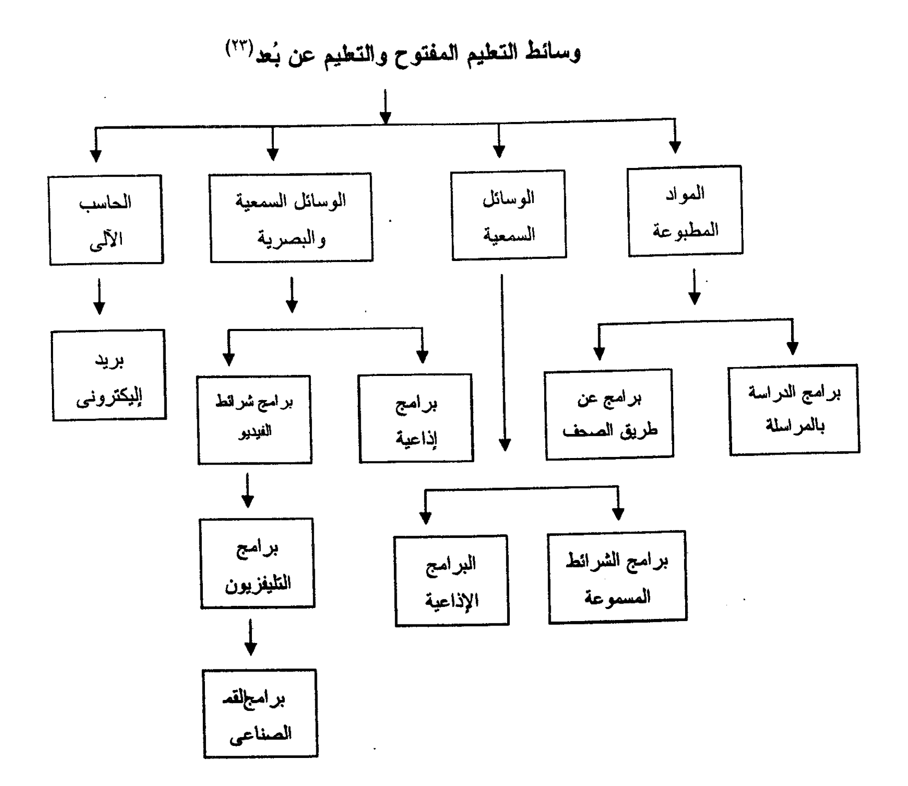
تستخدم برامج التعليم المفتوح عدداً من الوسائط التعليمية منها ما يلى:

- مواد مطبوعة (برامج الدراسة بالمراسلة أو برامج عن طريق الصحف).
- وسائل سمعية (برامج الشرائط المسموعة والبرامج الإذاعية).
- الوسائل السمعية والبصرية (برامج لشرائط الفيديو – وبرامج التليفزيون).
- برامج القمر الصناعى من خلال برامج التليفزيون.
- برامج الحاسب الآلى والإنترنت.
- المراكز الفرعية – والحقائب الذاتية – والتليفون – اللقاءات الدورية.

والشكل التالى يوضح هذه الوسائط.

شكل رقم (١)

وسائط التعليم المفتوح والتعليم عن بُعد[٢٣]



د. الطرائق التدريسية المستخدمة فى التعليم المفتوح:

تستخدم طرائق متعددة منها:

- المحاضرات المسجلة أو المكتوبة.
- الحقائب التعليمية والبرامج الإذاعية والتليفزيونية.
- التعيينات، وهى واجبات تعطى لكل جزء تجيب عنها الدراسة، وتعتبر بمثابة تغذية راجعة، وتعطى لها درجة من الدرجة الكلية للمادة.
- أدلة للدارسين.

- مراكز إقليمية ومحلية للجامعة المفتوحة.
- مقابلات من خلال مواعيد محددة أو لقاءات دورية.
- إرشاد أكاديمى لتوجيه الطلاب وحل مشاكلهم.

معايير الجودة لبرامج التعليم المفتوح الخاصة بالطرائق التدريسية تتضمن ما يلى:

- أن تتناسب الطرائق التدريسية مع الأهداف المحددة.
- أن تتكامل مع المحتوى.
- أن تكون سهلة ومتاحة.
- أن تتنوع وتتسم بالشمول والتكامل.
- أن تساعد على التعلم الذاتى.
- أن تراعى عند استخدامها الفروق الفردية بين الدارسين.
- أن تتفق واحتياجات الدارسين.
- أن تساعد على توضيح وتبسيط المادة التعليمية وتوصيلها بصورة أسرع.
- أن تحقق الوسائل التعليمية تغذية راجعة للدارسين.

هـ. النظام الإدارى لنظام التعليم المفتوح:

يتبع التعليم المفتوح تنظيما إداريا يختلف عن نظيره فى الجامعات التقليدية نظراً إلى تمايزه فى طرق التدريس وغير ذلك مما سبق ذكره.

ويمكن القول بأنه على الرغم من التنوع فى البنية التنظيمية لبرامج التعليم المفتوح إلا أن هناك سمات عامة لها تتلخص فى توافر ما يلى[٢٤]:

- إدارة مركزية للجامعة، لها بنيتها التنظيمية، تتشكل من رئاسة الجامعة ومجالس أو لجان متعددة ومتنوعة تتلاءم وطبيعة الجامعة. ولا تشغل الإدارة المركزية للجامعة مساحة أرض أو مبانى متعددة -كالجامعات العادية- لعدم الحاجة إليها وما تتضمنه من مدرجات وقاعات تدريس. وتتحدد اختصاصات هذه الإدارة المركزية فى عمليات التخطيط وصياغة المشروعات العلمية والفنية والإدارية للجامعة، وتنفيذها، ومتابعتها.
- مقار لعدد كبير من المراكز الفرعية التعليمية الإقليمية والمحلية، وعادة ما تنشأ هذه المراكز أو تشغل مبانى تعليمية لكليات فى الأقاليم والمدن. وتتوافر فى هذه المراكز

الفرعية قاعات عقد اللقاءات، وأماكن للمرشدين الأكـاديميين (المعلـم)، والأنشـطة الطلابية، والمكتبات المزودة بالأجهزة الحديثة مثل أجهـزة الاسـتماع والمشـاهدة والتسجيل والكمبيوتر والوسائط التعليمية المختلفة، وتتوزع هـذه المراكـز لتغطـى أماكن تجمع الدارسين فى الأنحاء التى تخدمها الجامعة بالدولة.

وتتحدد الأجهزة واللجان العلمية والإدارية فى:

- مجلس إدارة الجامعة ويمثل الإدارة التنفيذية.
- المجلس الأكاديمى، ويتكون من أعضاء هيئة التدريس وعدد من الإداريين والفنيـين، وهم المسئولون عن الشئون التعليمية ومراقبة العملية التعليمية.
- لجان الشئون الأكاديمية والمالية: ويعاون رئيس الجامعة نائب يقوم بـدور المـدير الأكاديمى والإدارى وأمين الجامعة يشرف على الأقسام الإدارية.
- إدارة المشروعات: ويضم مجموعة من الأكاديميين والمخرجين والمحررين لإنتـاج المواد التعليمية، بالإضافة إلى أعضاء من معهد تكنولوجيا التعليم.

ويمكن القول إن الإدارة تتكون من فريق عمل يضم مدير المركـز، ووكيـل المركـز، ومنسق المشروع، ومحرر (مخطط) للمادة التعليمية، ومساعد فى مجال التسويق، وأعضـاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى الموظفين (الإداريين)، وهم القائمون بالأعمال الإدارية.

والنظام الإدارى لبرنامج التعليم المفتوح المتسم بالجودة يراعى مجموعة من المعايير هى:

- أن تتسم الإدارة بالمرونة والتميز.
- أن تتسم بالكفاءة الفنية العالية.
- أن تقدم تسهيلات مناسبة للدارسين وقادرة على المتابعة.
- أن تساعد الدارسين على تحقيق الأهداف وحل مشكلاتهم.
- أن تحدد المصروفات الدراسية وأعداد الدارسين قبل التسجيل.
- أن تساير المتطلبات والمتغيرات المتجددة للدارسين والمجتمع.
- أن تحدد الشروط اللازمة قبل التسجيل.
- أن تحدد المهام والصلاحيات لكل موقع إدارى وكل مركز فرعى.
- أن تكون قادرة على تقويم البرنامج وتطويره.
- أن تقدم تقرير حسابات متفقا مع الأهداف.

- أن تكون مدربة وقادرة على توجيه الدارسين وإرشادهم.
- أن تشارك فى الإدارة مؤسسات خارجية تقيس مستوى الجودة بهدف تحسين الأداء.

و. التمويل فى التعليم المفتوح:

تتعدد مصادر التمويل لبرامج التعليم المفتوح حيث تعتمد على[٢٥]:

- الرسوم المفروضة على الدارسين نتيجة للخدمات التعليمية المقدمة إليهم ولا تتعدى هذه الرسوم فى المملكة المتحدة ٣٢%.
- الدعم الحكومى، ويبلغ هذا الدعم فى بعض الدول (كالمملكة المتحدة) ٦٠% من مصادر تمويل التعليم المفتوح.
- دخل البحوث ويصل إلى حوالى ٨% فى الولايات المتحدة.
- الدعم المقدم من بعض المؤسسات أو الجهات الأخرى التى تتعاون مع الجامعة.

ومما هو جدير بالذكر، أن الرسوم المفروضة على الدارسين يعتبر أكثر انخفاضا من الرسوم المفروضة على الجامعات الخاصة، أو الجامعات العامة فى بعض الأحيان.

ز. نظام التقويم والامتحانات فى نظام التعليم المفتوح[٢٦]:

يعتمد تقويم الدارس فى برامج التعليم المفتوح على عدة جوانب، تحسب لكل منها درجة ضمن درجة التقويم النهائى، وهى:

- أنشطة يقوم بها الدارس كالأبحاث أو التجارب أو كتابة التقارير.
- تعيينات يقوم الدارس بحلها فى المقرر الخاص بها (بعد كل درس أو فصل أو وحدة توجد مجموعة من الأسئلة يجيب عنها الدارس، وتمثل تقويم ذاتى للدارس وتغذية راجعة فى نفس الوقت)، ويقوم عضو هيئة التدريس بتصحيحها وإعادتها للدارس مرة أخرى.
- التقويم والامتحانات النهائية التى تتم فى نهاية كل فصل دراسى.

لذلك يمكن القول بأن التقويم فى برامج التعليم المفتوح يتسم بالتنوع والاستمرارية والشمول.

وأهم معايير الجودة فى نظام التعليم المفتوح والخاصة فى التقويم والامتحانات ما يلى[٢٧]:

- ترتبط أسئلة التقويم بالأهداف التعليمية.
- ترتبط أسئلة التقويم والامتحانات بالمقرر الدراسى (الوحدات الدراسية).
- تراعى أسئلة التقويم والتدريبات التنوع والشمول.

- تتسم أسئلة التقويم والتدريبات بالدقة والوضوح.
- يكون التقويم مستمراً من خلال نظام التعيينات الذى يُعد تغذية راجعة للدارسين.
- يكون التقويم سرياً بين الدارس والمعلم.
- يشترك الدارس فى تقويم ذاته مع المعلم.
- يرتبط التقويم باحتياجات المؤسسات الصناعية والإنتاجية.
- يشتمل على الجوانب المختلفة للدارس (معرفى/ مهارى/ ووجدانى).
- يتم ربط التقويم بالشهادة الممنوحة.
- تتضمن الشهادة الممنوحة بعد اجتياز التقويم الخاص بانتهاء المقـــرر توثيقـــاً دقيقـــاً لمستوى ومحتوى المقرر أو التخصص والدرجة.

٣. نظام الإعلام والدعاية المتسم بالجودة لبرامج التعليم المفتوح[٢٨]:

- يعتمد هذا النظام علي قيادات ذوي كفاءة وخبرة علميـــة، وقيـــادات تتســـم بالثقـــة والموضوعية.
- يعتمد الإعلام لهذه البرامج بالدرجة الأولي علي الوضوح والمصداقية.
- يقدم دليل للدارسين عند التسجيل، يوضح فيه كل ما يتعلق بالبرامج الدراسية، ونظام الدراسة، وعدد الساعات لكل مقرر دراسى، والأنشطة المرتبطة بـــه، ومصــــاريف الدراسة.

خامساً – الخلاصة والتعليق:

ولكى يتحقق كل ما سبق؛ أى جودة نظام التعليم المفتوح، ينبغى أن تتوافر جوانب تهـــتم بما يلى[٢٩]:

- التوافق بين أهداف المؤسسة ورسالتها.
- درجة فاعلية النظام الإدارى.
- درجة فاعلية أعضاء هيئة التدريس كمرشدين أكاديميين.
- درجة فاعلية البرامج الدراسية، ومدى توافـــق هـــذه البـــرامج ورســـالة وأهـــداف المؤسسة.
- درجة فاعلية الإعلام والدعاية للبرنامج.
- درجة فاعلية نظام التقويم والامتحانات.

- درجة فاعلية الوسائط التعليمية والطرائق التدريسية فى تحقيق النواتج التعليمية المقصودة.

وترى الباحثة أن ذلك يؤدى إلى تحقيق فاعلية المؤسسة التعليمية الخاصة ببرامج التعليم المفتوح مع مراعاة[٣٠]:

- أن نظام التعليم المفتوح نظام متكامل للتعليم العالى له مبادئه ومبرراته وأهدافه وهياكله، وله برامجه ومناهجه وطرق وتقنيات خاصة به وله أساليب خاصة به، فى التقويم والامتحانات ومنح الشهادات، وله نظام للتمويل خاص به. وأن نجاح هذا النمط من التعليم الجامعى لا يتحقق إلا من خلال إدراك كل ما سبق.
- أن نظام التعليم الجامعى المفتوح ليس نظاما جامعيا من الدرجة الثانية. وبالتالى ليس من يلتحق به هم أولئك الدارسون الذين حرموا من فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى التقليدى بسبب تدنى معدلاتهم التعليمية أو ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية، كما أن هذا النظام ليس بابا خلفيا للجامعات النظامية التقليدية يلجأ له الدارسون غير القادرين من أصحاب الحظ العاثر.
- أن مؤسسات التعليم المفتوح لابد أن تعتمد على معايير خاصة للتقويم أسوة بالمعايير المعتمدة فى تقويم الجامعات التقليدية، ويعد هذا النمط من التعليم والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد بحق أسلوبا من أساليب تطوير الأداء التعليمي.

وبذلك يتضح أن نظام التعليم المفتوح نظام شامل متكامل؛ حيث يتسع ليشمل كل الجهود التربوية الموجهة للكبار، كما أنه يتعامل مع كثير من المؤسسات التربوية، وغير التربوية كسوق العمل، فالبرامج التعليمية التى يقدمها هذا النظام ما هى إلا استجابة لاحتياجات كل من الدارسين من جهة، والمجتمع وسوق العمل من جهة أخرى.

كما أنه نظام تتسم جوانبه بالمرونة، من حيث سياسة القبول والمناهج المقررة وقدرة هذا النظام على تطوير وتنويع الوسائط التعليمية لتلبية الاحتياجات المتغيرة، باستخدام وسائل جيدة فى عملية التعلم المنفرد.

بالإضافة إلى أنه نظام يدخر الوقت والجهد والمال، فهو تعليم استثمارى، وبذلك يتغلب على القوالب الجامدة للتعليم التقليدى[٣١].

هوامش الدراسة

(١) على أحمد مدكور: **الشجرة التعليمية رؤية متكاملة للمنظومة التربوية**، القــاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

(٢) وزارة التربية والتعليم: المؤتمر القومى للتعليم العالى، مشــروع الخطــة الاســتراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالى فى الفترة من ١٣-١٤ فبراير، القاهرة، ٢٠٠٠.

(٣) جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨.

(٤) شادية عبد الحليم تمام متولى: الجودة فى برنامج التعليم المفتوح بكلية التجــارة جامعــة القاهرة فى ضوء الاتجاهات العالمية- دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه غيــر منشــورة، القاهرة، معهد الدراسات التربوية، ٢٠٠٤.

(٥) من هذه الدراسات انظر:

- مصطفى عبد السميع محمد، إبراهيم محمد إبراهيم: **التعليم المفتوح إطلالــة واقعيــة وآفاق مستقبلية**، مؤتمر التعليم الجامعى رؤية لجامعة المســتقبل، جامعــة القــاهرة، ١٩٩٩.
- على أحمد مدكور: **التعليم العالى والجامعى فــى الــوطن العربــى الطريــق إلــى المستقبل**، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.
- Roger Lewis: Open Learning in Higher Education Journal Chation Open Learning, Vol. 12, N.2, 1997.

(٦) شادية عبد الحليم تمام متولى: مرجع سابق.

(٧) أحمد إسماعيل حجى: التعليم الجامعى المفتوح – مدخل إلى دراســة تعلــيم الراشــدين المقارن، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٣.

(٨) شادية عبد الحليم تمام متولى: مرجع سابق.

(٩) انظر:

- The British Association for Open Learning (BAOL) The Development Implementation and Use of the (BAOL) Quality Mark, A Report to the Department for Education and Skills, April, 2002.
- عبد السميع محمد: التعليم المفتوح فى مصر، دراسة تقويمية – دراسات فى التعلــيم الجامعى، مجلة غير دورية تصدر عن مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عــين شمس، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٣.

(١٠) تيسير الكيلانى: نظام التعليم المفتوح وجودته النوعية، القـاهرة، دار نوبـار للطباعـة، ٢٠٠١.

(١١) جامعة القاهرة: دليل التعليم المفتوح، مركز التعليم المفتوح، القاهرة، قطـاع الخـدمات التعليمية، ١٩٩٨.

(١٢) شادية عبد الحليم تمام متولى: مرجع سابق.

(١٣) عبد السميع محمد، مرجع سابق.

(١٤) أحمد محمود الخطيب: التجارب العربية فى مجال التعليم المفتوح، وقائع نـدوة التعلـيم العالى عن بُعد، البحرين، ١٩٨٦.

(١٥) UNESCO, Open and Distance Learning Trends Policy and Strategy Considerations, 2002.

(١٦) شادية عبد الحليم تمام: مرجع سابق.

(١٧) Schuiz Novak K. Dian: Building Quality into Distance Education: Establishing Standards, For The Pan – Commonwealth Forum on Open Learning 29 July to 2 August, 2002.

(١٨) Peter S. Cookson, Director, Institute for Research In Distance and Open Learning Access and Equity in Distance Education, Research and Development and Quality Concerns Keynote Address Annual Conference of The Asian Association of Open Universities, A Tabasco University Canda's University 22-26 February, 2002.

(١٩) Developed by the Leanardo – Project: Open Learning Solutions For Mismatching Qualifications: Standards and Settings, Quality Assurance, 2002.

(٢٠) عادل الشبراوى: الدليل العلمى لبعثة إدارة الجودة الشـاملة وأيـزو ٩٠٠٠، المقارنـة المرجعية، القاهرة، الشركة العربية للإعلام العلمى وشعاع، ١٩٩٥.

(٢١) تيسير الكيلانى: **نظام التعليم المفتوح وجودته النوعية**، القاهرة، دار نوبـار للطباعـة، ٢٠٠١.

(٢٢) تيسير الكيلانى: المرجع السابق.

(٢٣) Developed by the Leanardo – Ibed.

(٢٤) Open and Distance Learning Quality Council: ODL QC Standards, (16 October 2002, http://www.Odiqc.otg.uk/odi) g. (c/standard.htm).

(٢٥) شادية عبد الحليم تمام متولى: مرجع سابق.

(٢٦) أحمد إسماعيل حجى: **التعليم الجامعى المفتوح عن بُعد من التعلــيم بالمراســلة إلـــى الجامعة الافتراضية**: مدخل إلى علم تعليم الراشدين المقارن، القــاهرة، عــالم الكتــب، ٢٠٠٣.

(٢٧) شبل بدران، جمال الدهشان: **التجديد فى التعليم الجامعى**، القاهرة، دار قبــاء للطباعــة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

(٢٨) أحمد إسماعيل حجى: مرجع سابق.

(٢٩) The British Association for Open Learning (BAOL) The Development Implementation and Use of the (BAOL) Quality Mark. A Report to The Department for Education and Skills, April, 2002.

(٣٠) Developed By The Leanardo-Project: Ibid.

(٣١) The Quality Assurance Agency For Higher Education: Quality Audit Report. University of The West of England. Bristol, May, 2002.

٢٠. التعليم الأجنبي في مصر بين نظريتي الغزو الثقافي والتفاعل الإيجابي: دراسة حالة للجامعة الأمريكية بالقاهرة

د. سلمى البكرى
د. معتز بالله عبد الفتاح

لهذه الورقة أهداف ثلاثة: أولا، زيادة الوعي بالدور الذي يقوم به التعليم الأجنبي في مصر مع التركيز على حالة الجامعة الأمريكية. ثانيا، الاختبار الإمبريقي لعدد من المقولات الشائعة بين المعنيين بالتعليم الجامعي عن دور التعليم الأجنبي في مصر. ثالثا، توسيع مساحة البدائل المتاحة لمصر، للاستفادة من التعليم الأجنبي، ومواجهة بعض جوانب القصور فيه.

ومع ذلك يحسن لقارىء هذه الورقة، أن يبدأ بقراءة الجزء التعريفي عن الجامعة الأمريكية في نهايتها، ليكون فكرة مبدئية عن الجامعة الأمريكية في مصر.

مدخل نظري: تاريخ التعليم الأجنبي في مصر بين نظريتي الغزو الثقافي والتفاعل الحضاري

لقد بدأت رغبة المصريين في التفاعل العلمي مع الغرب فى الظهور منذ فترة حكم محمد علي باشا، حيث تكشف للمصريين حجم الفجوة العلمية والتكنولوجية بين مصر العثمانية وفرنسا الأوربية، أثناء الاحتلال الفرنسي لمصر(١٧٩٨-١٨٠١). ولقد أكد هذا الشعور بالتخلف عدم نجاح المقاومة المصرية في طرد الفرنسيين، إلا بعد أن قام الأسطول البريطاني بتدمير الأسطول الفرنسي الذي كان أقل تقدما منه من حيث التسليح والتكنولوجيا. بعبارة أخرى أدرك عقلاء المصريين -حينذاك- أن مستقبل بلادهم أصبح مرهونا بقرارات تتخذ في أوروبا. فضلا عن أن الباب العالي لم يعد بالقوة الكافية، بحيث يدافع عن البلاد ضد الأخطار المحدقة بها. وعلى هذا كان الانفتاح على الغرب ومحاولات الاستفادة منه بعد أحداث الاحتلال الفرنسي لمصر، أشبه بصدمة حضارية أدت إلى تغيير منظوري (Paradigm Shift) في نظرة المصريين لعلاقتهم بالغرب. وعلى هذا انفتح محمد علي على الغرب بابتعاث عدد من نبهاء مصر للدراسة في أوربا، واستقدم عددا من العلماء الأوربيين للمشاركة في بناء الدولة الحديثة عن طريق التعليم، فعرفت مصر في عهده الطريق إلى

النظام الغربي الحديث في التعليم، وأُنشئ العديد من المدارس التي تـدرس العلـوم الغربيـة الحديثة، وبخاصة تلك الدراسات ذات الطابع التطبيقي؛ مثل الهندسة والعلوم العسكرية، كمـا اهتم الدارسون المصريون اهتماما ملحوظا بالترجمة[١].

ومع نزوع محمد علي إلى تحديث التعليم أبقى على التعليم الديني السائد كما هو، وذلـك ما أحدث شرخًا ثقافيًا في المجتمع العربي، اتسع مع السنين، بين خريجي التعليم الديني الذين يمثلون الموروث، ويعادون –في الغالب– التعليم الحديث؛ لأنه مرتبط بالاستعمار والصـليبية العقدية، وبين خريجي التعليم الحديث الذين نظروا إلى الموروث على أنه مرادف للتخلف[٢].

وكان القرن التاسع عشر الميلادي قد شهد افتتاح مدارس التعليم الأجنبي، علـى أيـدي الإرساليات الدينية، وكان كلٌ منها يتبع لحماية دولة أجنبية، وكانت كثيرًا ما تستلهم مناهجهـا وخططها من القنصليات الموجودة داخل الدولة العثمانية، أو من البلدان الأجنبية نفسها، بمـا دعم وجهة نظر المعارضين للتعليم الأجنبي، بأنه انسلاخ عن هوية الأمة ولغتها ودينها[٣].

ولم يزل كثير من الإسلاميين والقوميين يعتبرون "التعليم الأجنبـي" مرادفـا "لتغريـب المجتمع" والأمة، ويأخذ الأمر لدى الإسلاميين –على وجه الخصوص– بُعـدًا عقـديًا وهـو "الإبعاد عن الدين الإسلامي"، أو بتعبير أحدهم: "سلخ الأمة من دينهـا".. كمـا كتـب أحـد الإسلاميين "مناهجنا آخر الحصون"، على اعتبار أن هذه الجامعات لها بعد "تنصيري."[٤]

والجدير بالذكر أن بعض هذه المخاوف لها ما يبررها تاريخيا، فقد بدأ التعلـيم الأجنبـي بالإرساليات المسيحية، لكن لم يكن الهدف هو تنصير المسلمين كما قد يبـدو؛ فقـد اسـتمر التعليم الأجنبي ومدارسه والإرساليات، دون رصد أي وجود لظاهرة التنصـير فـي العـالم العربي يرتبط بالتعليم الأجنبي، منذ إنشاء تلك المدارس. وإنما كـان الهـدف فـي مرحلـة الاستعمار الاتصال بالوسط المسيحي العربي لأسباب سياسية، وإن أخذت غطاء دينيًـا، إذ أن التدخلات السياسية من المستعمرين في الدولة العثمانية، كان من وسـائلها حمايـةُ الرَّعايـا المسيحيين من الأرثوذكس والكاثوليك والبروتستانت[٥].

ذلك الاتصال بالوسط المسيحي –مع الأخذ فى الاعتبار التحاق بعض من المسلمين بتلك المدارس– كان يهدف إلى خلق نخبة متغربة تدين بالولاء للمستعمر بحكم الانتماء الـديني، أو الثقافي بالنسبة لغير المسيحيين، تحكم باسمه وترعى مصالحه، وهو ما لم يحقق نجاحا كبيـرا في مصر.

ومع استمرار الفجوة التكنولوجية والعلمية بين مصر والدول الغربية، ظل الجدل قائمـا بين منهجين في التعامل مع التعليم الأجنبي. منهج يبرز المخاوف ويؤكـد عليهـا، ويعتبـر التعليم الأجنبي مشكلة ضمن العديد من المشاكل التي يواجهها المجتمع المصـري. ومـنهج آخر يصور التعليم الأجنبي، ولا سيما التعليم العالي، على أنه طوق النجاه لمصر لأنه يرفـع من مستوى الخريجين، ويجعلهم يحصلون على تعليم يوازي ما يحصل عليـه النبهـاء مـن الأجانب في بلدانهم.

ستجتهد هذه الورقة في استعراض عدد من الأطزوحات المعيارية التي يسوقها أنصـار كل من الفريقين. وستعالج هذه الأطروحات بوصفها فروضا قابلة للاختبار.

فروض الورقة:

هناك ثلاثة أطروحات رئيسية تساق كمخاوف من تأثير التعليم الأجنبي. هذه المخـاوف بترتيب اختبارها في هذه الورقة هي: أولا التعليم الأجنبي كأداة للغزو الثقافي، وثانيا التعلـيم الأجنبي كأداة لتعميق الطبقية الثقافية، وثالثا التعليم الأجنبي كأداة لإحداث اختلالات دينية فـي المجتمع بصرف الطلاب عن شعائر وقيم دينهم. ويقدم أنصار التعليم الأجنبـي فـي مصـر ثلاث حجج لتبرير أهمية التعليم الأجنبي في مصر. فأولا: التعليم الأجنبي يعـد أداة إيجابيـة لرفع مستوى المخرج التعليمي، الذي هو في الأصل متدن في التعليم الجامعي، وثانيا: التعليم الأجنبي أكثر قدرة على التفاعل مع احتياجات سوق العمل في مصر، وثالثا: التعليم الأجنبـي يرفع مستوى التعليم المصري إلى مستوى نظيره في البلد الأجنبى الأم.

هذه أطروحات -أو بالأحرى فروض- ست تتناول التعلـيم الأجنبـي مـن منظـوري المؤيدين والمعارضين. وفيما يلي سنفصل هذه الأطروحات والفروض المترتبة عليهـا، ثـم سيتم اختبارها باستقراء الأدلة الإمبريقية المتوفرة بشأن كل منها.

أ. التعليم الأجنبي والغزو الثقافي:

يرى البعض أن التعليم الأجنبي يعني دخول أطراف خارجية في العملية التعليمية؛ وهـو ما يعني تعريض أمن الأمة للخطر، من خلال -حسب تصورهم- "الغـزو الفكـري". وهـذا يعود إلى إشكالية العلاقة مع الآخر، وإلى إشكالية تصوره لمجموعة من المفاهيم مثل الثقافة، والتعليم، والأمن القومي، ومن ثم إشكالية مفهوم "الغزو الثقافي" الذي غالبًا ما يُستخدم بشـكل سلبي، لتسويغ الممانعة التي يبديها التقليديون ضد التحديث والتطور، ويغدو مفهـوم "الغـزو

الفكري" في المجال الثقافي والتعليمي، معادلاً لمفهوم "البدعة" في المجال الديني الذي استُخدم ضد محاولات التجديد[٦].

وعلى المستوى الثقافي والفكري: يحتج بعضهم بأن كثيـرًا مـن الانحرافـات الفكريـة المناهضة لهوية الأمة قامت بفعل المتغربين، وهم من "خريجي تلـك المـدارس الأجنبيـة، وكذلك النخبة الحاكمة وأولاد الملوك والأمراء."[٧]

بيد أن هذه المسألة ليست قاطعة، فالواقع يشهد بأن التعليم الأجنبي ليس شرطا ضـروريا أو كافيا للتغرب عن الأمة. فهناك من تخرجوا في المدارس والجامعات الأجنبيـة وحـافظوا على هويتهم ومسلَّماتهم. كما أن كثيرًا من المتغربين لم يدرسوا فـي مـدارس أو جامعـات أجنبية. كما أن البحث في أسباب نشأة تلك المذاهب الفكرية الموصـوفة بأنهـا "متغربـة أو مناهضة" لهوية الأمة، يكشف عن وجود استعدادات ذاتيـة لمعتنقيهـا، وليسـت الجامعـات الأجنبية هي المسئول الوحيد.

ولكن الشائع عند منتقدي التعليم الأجنبي، أن هذا النوع من التعليم "يسلب الطالب كيانـه النفسي المتمثل في لغته القومية، وينفي شعوره بالانتماء، ويحرمه من القدرة على التواصـل مع الآخرين من أبناء وطنه"[٨].

إن مثل هذه المخاوف توحي بأن هناك فجوة قيمية بـين مخرجـات التعلـيم الأجنبـي ومخرجات التعليم الوطني. تتمثل هذه الفجوة في تباين القيم التي يتبناها طلاب وخريجو كـل من التعليم الأجنبي والتعليم الحكومي. ويترتب على هذا الطرح الفرض الأول للدراسة:

الفرض الأول:

بحكم أن الجامعة إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية في مصر، وبحكـم التباين المفترض بين القيم التي يتلقاها الطالب المصري الذي يتلقى تعليما أجنبيـا، والطالـب المصري الذي يتلقى تعليما عربيا، فإنه من المتوقع أن نجد اختلافا نوعيا فـي قـيم الهويـة والتفضيلات المعيارية (normative preferences) التي يتبناها كلا النوعين من الطلاب.

ب. التعليم الأجنبي وتعميق الطبقية:

هناك قراءة طبقية للتعليم الأجنبي في مصر. فهناك من قرأ التعليم الأجنبـي علـى أنـه مدخل لتواصل مراكز الهوامش (الطبقات الأغنى في الدول الفقيرة)، مـع مراكـز المراكـز (الطبقات الأغنى في الدول الغنية)، لتنعزل وتتمايز عن الطبقات الأخرى في المجتمع[٩].

وعلى هذا ظهرت أطروحة أن التعليم الأجنبي يرسّخ مفهوم الطبقية في المجتمع، ويساهم في خلق فوارق بين تعليم غني وتعليم فقير، وهي المشكلة التي تتمثل في الفرق بين التعليم الأجنبي والتعليم الحكومي(١٠). وقد ذهب البعض إلى القول بأننا "أصبحنا نعيش بصورة مجتمعَيْن تحت سقف واحد سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وفكريًا وثقافيًا، وأصبحت هناك ازدواجية في المعايير والقيم تتوازي مع طبقة الأقلية الموسرة والأغلبية الفقيرة من سواد المصريين."(١١) إن صدقت هذه المخاوف، فإن هذا البحث يتوقع أن يجد مؤشرات لازدواجية المعايير، مثل تدافع بين قيم طبقة تطالب بتدخل الدولة في النشاط الاقتصادي مثلا، مقابل قيم ترفض مثل هذا التدخل، وقيم تنظر بإيجابية لعدم المساواة الطبقية في المجتمع، وأخرى تنادي بالمساواة، وأخيرا قيم ترحب بالتعليم الأجنبي، وأخرى ترفضه رفضا تاما. وهذا ما يترتب عليه الفرض الثاني للدراسة.

الفرض الثاني:

بحكم التباين الطبقي بين الطلاب الذين يلتحقون بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، والطلاب الذين يلتحقون بجامعة القاهرة، فإن المتوقع أن تكشف توجهات الطلاب عن تنافر حقيقي بين طبقتين، تفضل إحداهما قيما اجتماعية واقتصادية تتنافي مع تتبناه الأخرى.

جـ- التعليم الأجنبي والاختلال الديني:

يميل كثير من الإسلاميين إلى تعميمات وتهويمات لا تمتّ إلى الواقع بكثير صلة، وتستصحب تصورًا مسبقًا عن المدارس الأجنبية؛ مثال ذلك القول بأن التعليم الأجنبي "يروّض فكر الطالب لتشرّب العقيدة النصرانية"، وأنه "اتباع سنن أهل الكتاب، وتوليهم، ومحبتهم؛ ما يعني خلع ولاية الإيمان"(١٢)

وهناك من تناول سلبيات التعليم الأجنبي، ليس على أساس دوره فى "التنصير"، وإنما على أساس اعتبارات تهميش الدين وغيابه في مناهجه؛ لأنه تعليم مدني لا يقوم على أساس ديني، وهذا التهميش للدين ينتقل تباعا من التعليم الأجنبي إلى المناهج الحكومية في دول إسلامية. وهذا من شأنه أن يضاعف مسؤولية الأسرة والمسجد في ترميم هذا النقص والقصور، ويفرض عدم التناغم بين الرسائل التعليمية التي تقدمها مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة. وهذا الطرح يترتب عليه الفرض الثالث للدراسة.

الفرض الثالث:

من المتوقع أن تظهر فجوة ملحوظة، بين التزام طلاب الجامعة الأمريكية بالشعائر الدينية واحترام الرموز الإسلامية، والتزام طلاب جامعة القاهرة بهذه الشعائر والرموز.

د. المخرج التعليمي:

يقدم المدافعون عن التعليم الأجنبي في مصر عددا من الحجج التي يرونها كفيلة بدعم وزيادة هذا النوع من التعليم. ومن هذه الحجج، تطور الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المتوفرة للجامعات الأجنبية مقارنة بالجامعات الحكومية، تطور الإدارة التعليمية، والعناية الكبيرة بالتعليم، وقلة عدد الطلاب، واعتماد الأساليب التربوية الحديثة في العملية التعليمية. ومن المفترض أن تنعكس كل هذه المزايا على القدرات التحصيلية للطالب الملتحق بجامعات التعليم الأجنبي(١٣).

فلا شك أن الجامعة الأمريكية في مصر، تحظى بمزية أنها لا تعاني مشكلة الاكتظاظ بالطلاب الذي تعاني منه الجامعات الحكومية، وعلى هذا، فالمتوقع أن يكون معدل تحصيل الطالب في الجامعة الأمريكية أعلى بشكل ملحوظ من نظيره في الجامعات الحكومية. وعلى هذا، فمن المتوقع أن يكون لخريج الجامعة الأمريكية -بحكم الإمكانات والتكنولوجيا وانخفاض عدد الطلاب- مستوى تحصيلى أعلى من نظيره في الجامعات المكتظة بالطلاب وتعتمد على أساليب التعليم التقليدية. وعلى هذا فإننا سنختبر صحة هذا الفرض.

الفرض الرابع:

من المتوقع أن تكون المعلومات الأساسية التي يحصلها طالب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، أكثر كمّا من تلك التي يحصلها طالب جامعة القاهرة في نفس التخصص.

هـ. التعليم الأجنبي واحتياجات سوق العمل في مصر:

تتكرر أطروحات فشل التعليم الحكومي و"دونيته" مقارنة بالمأمول منه. وعلى هذا هناك حرص على تعليم أفضل وأكثر قدرة على تحقيق التنمية، وتلبية مطالب سوق العمل. ومن هنا يدافع أنصار التعليم الأجنبي عنه باعتباره أكثر ارتباطا بسوق العمل، وبسمات النظام الرأسمالي. وهو ما يتناقض مع فلسفة التعليم الحكومي، التي ظلت تمنح نوعا من الحق الدستوري والتلقائي لكل خريجي الثانوية العامة، بغض النظر عن احتياجات سوق العمل.

فالكليات والمعاهد الحكومية تستوعب أعداداً كبيرة من الطلبة المقيدين بها، بغض النظر عن حاجة المجتمع للخريجين في التخصصات المختلفة، وهو ما جعل نسبة البطالة بين طلاب الجامعات الحكومية تصل إلى نسبة ٢٠% تقريبا[١٤].

ولقد كانت "النغمة" السائدة في ندوة خليجية حول التعليم العالي في البلدان العربية، أن "معظم الجامعات العربية الرسمية لم تعد تستطيع تلبية احتياجات الطلب المتزايد على التعليم العالي." وقد تبين من خلال هذه الندوة، وفقا لأرقام عام ١٩٩٦، أن متوسط حجم الإنفاق على طالب التعليم العالي في الوطن العربي حوالي ٢٤٥٠ دولارا سنويا، مقارنة بما يقرب من ١٤٢٠٠ دولار في إسبانيا، و٤٣٠٠٠ دولار في سويسرا."[١٥] وإذا كانت نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس في مجمل التخصصات يصل إلى ٧٨ طالبا (على الأقل) لكل عضو هيئة تدريس، فإن هذه النسبة تصل إلى ١٢،٥ طالب لكل عضو هيئة تدريس في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. وهو ما يسهم مباشرة في رفع كفاءة الطالب الذي تلقى تعليما في بيئة تعليمية أكثر مواءمة. ويترتب علي ذلك الطرح الفرض الخامس للدراسة

الفرض الخامس:

من المتوقع أن تكون نسبة البطالة بين خريجي الجامعة الأمريكية، أقل من نظيرتها بين طلاب الجامعات المصرية في حدود نفس التخصص.

و. التعليم الأجنبي والنخبوية الأكاديمية:

لا شك في أن التعليم الأجنبي يعكس نخبوية طبقية داخل المجتمع، لكن هناك من يشير أن هذه ضريبة لا بد أن تدفع لصالح ميزة أخرى مهمة، وهي أن التوسع في التعليم الجامعي الأجنبي في بلدان الجنوب يثري الحياة الأكاديمية في هذه المجتمعات، وبخاصة إذا كانت الجامعات الأجنبية لها "تاريخ عريق في التعليم العالي، قد يصل بعضها إلى مئات السنين، ولها في بلدانها سمعة بين الجامعات ولخريجيها بريق أكثر، وفرصة عمل أكثر."[١٦]

بيد أن هناك شكوى في كثير من بلدان الجنوب من أن الجامعات الأجنبية، أو فروعها في الدول النامية، لا تمثل المستوى الأكاديمي والجدية في التعليم التي تتمتع بها جامعات مماثلة لها في بلدها الأصلي، أو أن المستوى في الفرع أقل من مستوى الأصل. فإذا كانت الجامعة الأمريكية في مصر جامعة نخبة بالمعنى الاجتماعي والاقتصادي (بحكم التكلفة)، فإنه ليس من المعروف إلى أي مدى يمكن وصف الجامعة بأنها جامعة نخبة بالمدلول

الأكاديمي الأمريكي. فهل الجامعة الأمريكية في القاهرة تعكس مستوى جامعات النخبة الأمريكية مثل جامعات هارفارد، أو يل أو ميتشغان أو شيكاغو؟ أم أنها تعكس مستوى الجامعات الإقليمية Community Colleges في الولايات المتحدة أو جامعات المستوى الثاني التي تجمع بعض خصائص النوعين السابقين؟ وإذا صح ما يقدمه أنصار التعليم الأجنبي في مصر، من أن هذا النوع من التعليم يحقق التواصل الأكاديمي مع جامعات النخبة الأمريكية، فإنه من المتوقع أن يكون مستوى المقررات الدراسية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة مماثلا لمستوى جامعات النخبة الأمريكية. وبناء على هذا الطرح نصل إلى الفرض السادس للدراسة.

الفرض السادس:

استنادا إلى الرؤية المتفائلة بشأن التعليم الأجنبي في مصر، فإن المقررات التي يدرسها الطلبة المصريون في الجامعات الأجنبية تعادل ما يدرسه الطلبة الأمريكيون في أفضل الجامعات الأمريكية.

البيانات واختبار الفروض:

تستفيد هذه الورقة من البيانات الأولية التي جمعتها سلمى البكري لرسالة الدكتوراه، التي ناقشتها في كلية الاقتصاد عام ٢٠٠٣. وتشكل هذه البيانات أساسا مبدئيا للتعرف على القيم التي يتبناها طلاب جامعتي القاهرة والأمريكية بالقاهرة حيال العديد من القضايا. وفي محاولة لمراعاة اعتبارات المقارنة، حصرت الباحثة الطلاب موضع الاستبيان في طلبة كلية الإعلام بجامعة القاهرة، وطلاب قسم Mass Communication بالجامعة الأمريكية. ولعزل تأثير المتغيرات الأخرى المحتملة على التوجهات القيمية للطلاب، فقد عمدت الباحثة إلى استطلاع آراء طلاب الفرقة الأولى في كل من الجامعتين ثم طلاب الفرقة الرابعة.

وعلى هذا اختارت الباحثة عينة عشوائية من ٢٣٤ طالبا وطالبة، مع نسبة استجابة ٨٠% تقريبا، انتهت إلى ٨١ طالبا من الفرقة الأولى بجامعة القاهرة، و٤٠ طالبا من الفرقة الرابعة بجامعة القاهرة، و٤٣ طالبا من الفرقة الأولى بالجامعة الأمريكية، و٢٩ طالبا من الفرقة الرابعة بالجامعة الأمريكية[١٧]. وقد كانت الباحثة موفقة في اختيار الطلاب والتوقيت والفصول الدراسية للطلاب. ومع أن طلاب كلية الإعلام في جامعة القاهرة لا يمثلون كل طلاب جامعة القاهرة، ناهيك عن طلاب جامعات حكومية أخرى، إلا أن المقاربة جيدة من

حيث المبدأ لأنها كلية معتدلة العدد، وبها طلاب من مستويات اجتماعية مختلفة، وبالتالي فهي تمثل المصريين بكل شرائحهم الاجتماعية، بالإضافة إلى أن لها نظيرا في الجامعة الأمريكية، بما يجعل للمقارنة ما يبررها. كما أن الباحثة انتقت استطلاع آراء طلاب الفرقتين الأولى والثانية، وتم اختيار وقت الاستبيان ليكون أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي الأول لطلاب السنة الأولى في الجامعة، بما يضمن التحكم في تأثير الجامعة عليهم، نظرا لحداثة وجودهم في الجامعة، بما لا يسمح بأن يكون تأثير الجامعة قد تعمق في تفكير هؤلاء الطلاب. وفي نفس الوقت يتاح مقارنة طلاب الفرقتين الرابعة في الجامعتين دراسة تأثير الانتماء للجامعتين على القيم التي يتبناها الطلاب.

جدول رقم (١)

التوجهات القيمية ومؤشرات أداء طلاب جامعتي القاهرة والأمريكية بالقاهرة

القيم	مجموعات الطلاب (أ)	المتوسطات (ب)	عمق التباين في التوجهات (ج)		
			لا يوجد	ضعيف	واضح
أولوية الهوية الدينية	CU-1 vs. AUC-1	49% vs. 36%			✓
	CU-4 vs. AUC-4	46% vs. 31%			✓
القومية العربية	CU-1 vs. AUC-1	4.31 vs. 3.91			✓
	CU-4 vs. AUC-4	4.00 vs. 3.76	✓		
العلاقات المصرية مع الولايات المتحدة وإسرائيل	CU-1 vs. AUC-1	2.10 vs. 2.52			✓
	CU-4 vs. AUC-4	1.84 vs. 2.56			✓
التعليم الأجنبي	CU-1 vs. AUC-1	4.19 vs. 4.55		✓	
	CU-4 vs. AUC-4	3.61 vs. 4.48			✓
سيطرة الدولة على الاقتصاد	CU-1 vs. AUC-1	3.05 vs. 2.78		✓	
	CU-4 vs. AUC-4	3.12 vs. 2.79		✓	
عدم المساواة	CU-1 vs. AUC-1	2.70 vs. 2.33		✓	
	CU-4 vs. AUC-4	2.79 vs. 2.44	✓		
التدين (الحرص على أداء الشعائر)	CU-1 vs. AUC-1	4.23 vs. 4.19		✓	
	CU-4 vs. AUC-4	4.37 vs. 3.82			✓

(أ) تشير AUC-1 إلى طلبة الفرقة الأولى بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، وتشير CU-1 إلى طلبة الفرقة الأولى بجامعة القاهرة، وهكذا مع طلبة الفرقة الرابعة بالجامعة الأمريكية، والفرقة الرابعة بجامعة القاهرة.

(ب) المتوسطات حسبت بدمج خانتي أوافق وأوافق بشدة معا (٤ و٥)، وخانتي أرفض وأرفض بشدة (١ و٢)، و(٣) ترمز لمن لا يملك رأيا قاطعا.

(ج) "لا يوجد" ترمز لعدم وجود تباين في المواقف، "متوسط" ترمز لوجود تباين متوسط في المواقف (مستوى معنوية ٩٥%)، "واضح" ترمز لوجود تباين حاد في التوجهات (مستوى معنوية ٩٩%).

مناقشة الفرض الأول:

بمراجعة بعض الأدبيات التى تربط سببيا بين دور التعليم الأجنبي وانسلاخ المتعلمين عن قيم الهوية المصرية، فإن هناك تخوفا من تأثير الجامعة الأمريكية ونظيراتها القادمات (الكندية، الفرنسية، الألمانية، الإنجليزية)، باعتبار أن الجامعة إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية في مصر، ونظرا للتباين المفترض بين القيم التي يتلقاها الطالب المصري الذي يتلقى تعليما أجنبيا، والطالب المصري الذي يتلقى تعليما عربيا، فإنه من المتوقع أن نجد اختلافا نوعيا في قيم الهوية والتفضيلات المعيارية (normative preferences) التي يتبناها كلا النوعين من الطلاب.

وستقوم هذه الورقة باستخدام بيانات استطلاع الرأي المشار إليه، لرصد التباين بين توجهات الهوية بين الطلاب المصريين في جامعتي القاهرة والأمريكية بالقاهرة.

هناك ثلاثة مؤشرات يمكن أن تستخدم كمقياس معتبر (reliable) لقيم الهوية عند طلاب الجامعتين كمقاربة جيدة. فهناك أولا سؤال تعلق بطريقة تعريف الطلاب لأنفسهم وفقا للدين، أو الانتماء المصري، أو العربي، ولقد كان واضحا (جدول ١) أن هناك نزعة لدى طلاب جامعة القاهرة لوضع الهوية الإسلامية قبل الانتماء للوطن. وهوما يبدو متناقضا بشكل واضح مع طلاب الجامعة الأمريكية، الذين يعرفون أنفسهم كمصريين أولا، ثم وفقا لانتماءاتهم الدينية ثانيا. بيد أنه من الصعوبة بمكان، إرجاع هذا التناقض إلى الجامعة الأمريكية تحديدا. حيث إنه من الواضح أن طلاب الفرقة الأولى في الجامعتين يعكسون نفس التناقض، مع أنهم لم يتلقوا من التعليم الجامعي ما يكفي لتغيير انتماءاتهم. وعلى هذا فهذه

الفجوة في الهوية سابقة على التحاقهم بالجامعة.

المؤشر الثاني يرتبط بتوجهات الطلاب بشأن الانتماء العروبي لمصر، الذي هو ليس بمحل خلاف كبير بين أغلبية المصريين. إن مخاوف الذين يخشون من تأثير التعليم الأجنبي على هوية الطلاب المصريين الملتحقين به، إن صدقت فمن المتوقع أن نجد فجوة واضحة بين التزام طلاب السنة الرابعة من المصريين في الجامعة الأمريكية ونظرائهم في جامعة القاهرة. والتركيز على طلاب السنة الرابعة في الجامعتين، يرجع إلى أن هؤلاء يكونون قد اكتسبوا في -ومن- الجامعة القيم التي تجعلهم إما يزدادون حماسا للهوية العربية لمصر (في حالة جامعة القاهرة "العربية")، أو يضعف لديهم هذا الحماس (في حالة الجامعة الأمريكية).

بالنظر إلى الجدول السابق (جدول ١) الذي يلخص التوجهات الأساسية لطلاب الجامعتين، يتبين للقارئ أن بيانات هذا الاستطلاع لا تدعم هذه المخاوف بل العكس هو الصحيح.

فلا يوجد خلاف ذو معنوية إحصائية بين التأكيد على الانتماء العروبي لمصر لطلاب الجامعتين في السنة الرابعة. وهو ما لا يأتي كمفاجأة، حيث أن الكثيرين ممن يعملون في الجامعة الأمريكية بالقاهرة هم أساتذة مصريون، ويأخذون معهم هويتهم وكذا تحيزاتهم إلى الجامعة الأمريكية، فيكفي ذكر أسماء مثل جلال أمين ومصطفى الفقي ومصطفى كامل السيد، ليتبين المراقب أن تدريس مقررات أجنبية ليس ذا علاقة مباشرة بانسلاخ المصري عن هويته العربية، طالما أن الأستاذ فاعل ومؤثر في عملية التدريس، بدءا من اختيار الكتب الملائمة وتوجيه الطالب إلى ما يحافظ على هويته. وحقيقة فإن هذ النتيجة تتفق مع ما يلاحظه المراقب من مظاهرات يخرج فيها طلاب الجامعة الأمريكية مع آخرين، أثناء دخول القوات الأمريكية بغداد وحربها ضد العراق. وكان أحد أهم آثارها إغلاق المنطقة المحيطة بسفارتي الولايات المتحدة وبريطانيا، وتحويل هذه المنطقة إلى ثكنة عسكرية.

هذا بالإضافة إلى القوافل التي تحمل المساعدات الغذائية والصحية وغيرها إلى فلسطين، ويشارك فيها طلبة مصريون وخليجيون، بل وأمريكيون أيضا، ممن يعيشون في مصر ويدرسون بهذه الجامعة، إلى جانب زملائهم العرب، وبالتالي يتفهمون طبيعتهم وثقافتهم بعيدا عن السياسة الأمريكية، وما تثيره من تحفظات وآراء تختلف عن آراء مواطنيها، ممن تفهموا ثقافة العرب وطبيعتهم ومشاكلهم وعاصروها عن قرب[١٨].

ولكن الجدير بالملاحظة، أن الفجوة في الانتماء القومي كانت أكثر وضوحا بين طلاب الفرقتين الأوليين في الجامعتين. فطلاب الفرقة الأولى بالجامعة الأمريكية بالقاهرة كانوا أقل حماسا للانتماء العروبي لمصر، مقارنة بنظرائهم المصريين. وهناك متغيران على الأقل (وكلاهما خارج اهتمام هذه الدراسة) يمكن لهما أن يفسرا فجوة الهوية بين طلاب الفرقتين الأوليين بالجامعتين. فهناك أولا تأثير الطبقة التي تنتمي إليها الأسرة باعتبارها مؤسسة التنشئة الأولى. ولقد شاع في مصر، وبخاصة في أعقاب معاهدة السلام مع إسرائيل وما أنتجته من مقاطعة عربية، مقولات من قبيل "مصر أولا" و"الانتماء الفرعوني" لمصر. وهو ما تبنته بعض الشرائح الأغنى في المجتمع، والتي كانت أميل إلى الاعتقاد أن مصر المحملة بأعباء التزاماتها العربية، سوف تكون أفقر وأقل قدرة على التطور.

وهناك متغير آخر يمكن أن يفسر فجوة الهوية هذه، وهو التعليم السابق على التعليم الجامعي. فربما يتعرض طلاب الفرقة الأولى في الجامعة الأمريكية لتعليم أجنبي في مرحلة ما قبل الجامعة، بما ينال من التزامهم بالهوية العربية لمصر. ويوجد في البيانات المتاحة ما قد يدعم هذا التحليل، حيث إن الأغلبية من طلاب الجامعة الأمريكية الذين شملتهم العينة (٨٩-٩٣%) قد حصلوا على تعليمهم ما قبل الجامعي من مدارس أجنبية أو مدارس لغات. والعكس صحيح بالنسبة لطلبة جامعة القاهرة، حيث إن نسبة كبيرة من عينة جامعة القاهرة (٦٢-٧٥%) قد حصلوا على تعليم حكومي، في مرحلة ما قبل التحاقهم بجامعة القاهرة.

وتجدر الإشارة إلى أن الجامعة ليست مؤسسة التنشئة الوحيدة الموجودة في المجتمع. فهناك الأسرة، وأجهزة الإعلام، وجماعات الأقران، وعلماء الدين والدعاة. ولا يوجد في البيانات المتوافرة لدينا ما يجعلنا نحدد أكثر هذه المؤسسات تأثيرا على توجهات الطلاب، ولكن لا شك في أن البيانات المتوافرة لا تؤيد مخاوف من يرون أن خريجي الجامعة الأمريكية يتبنون هوية مختلفة عن هوية خريجي جامعة القاهرة.

بيد أن الأفضل دائما، متى توافرت البيانات، أن نزيد من ثقتنا في النتائج المستقرأة من البيانات، عن طريق استخدام مؤشرات أخرى. وقد اخترنا أن نقارن بين توجهات طلاب الجامعتين تجاه الولايات المتحدة وإسرائيل. إن هناك اختلافا واضحا في استعداد الطلاب المصريين في تقبل علاقات طيبة مع هاتين الدولتين، لكننا لا نستطيع أن نرجع هذه الفجوة في التوجهات إلى التعليم الذي تلقاه الطلاب، سواء في الجامعة الأمريكية في القاهرة أو في

جامعة القاهرة. حيث إن التباين في مواقف الطلاب (كما يبدو من جــدول ١) ســابق علــى التحاقهم بالجامعتين. فطلاب الفرقة الأولى في الجامعة الأمريكية أقل مــيلا للنظــر بســلبية لإمكانية التعاون مع الولايات المتحدة وإسرائيل، ويستمر هذا الاتجاه عنــد طــلاب الفرقــة الرابعة في نفس الجامعة. بيد أن طلاب الفرقة الأولى في جامعة القاهرة تتجه ميــولهم إلــى التحفظ بشأن هذه العلاقة. ولكن الواضح أن متوسط مواقف طلاب الجامعتين حول ٢,٥ مــن ٥ أو أقل، بما يعني أن النظرة -إجمالا- سلبية تجاه الولايات المتحدة وإسرائيل، ولكنها أكثر سلبية بين طلاب جامعة القاهرة.

وعلى هذا، ووفقا للبيانات المتاحة، فإننا نقدم **إجابة مبدأية نــرفض بموجبهــا الفــرض الأول، الذي يتخوف من أن التعليم الأجنبي سيؤدي بالضرورة إلى فجوة قيميــة، وأزمــة هوية داخل المجتمع المصري**. مع ملاحظة أن الجامعة الأمريكية ليست الجامعــة الأجنبيــة الوحيدة التي ستكون متاحة للطالب المصري فى الفترة المقبلة. وبالتالي فإن توسيع دائرة هذه الدراسة لتشمل طلابا آخرين من جامعات أخرى، ستكون إضافة حقيقية يمكن مــن خلالهــا تبين تأثير التعليم الأجنبي على قيم الهوية لدى الطلاب المصريين.

مناقشة الفرض الثاني:

ذهب الفرض الثاني إلى أنه نظرا للتباين الطبقي بين الطلاب الذين يلتحقــون بالجامعــة الأمريكية بالقاهرة، والطلاب الذين يلتحقون بجامعة القاهرة، فإن المتوقع أن تكشف توجهــات الطلاب عن تنافر حقيقي بين طبقتين، تفضل إحداهما قيما اجتماعية واقتصادية تتنــافي مــع تتبناه الأخرى.

ولابد ابتداء من توضيح أن هناك تفاوتا طبقيا ملحوظا بين طلاب الجامعتين. فبينما شغل أبناء الشريحة الأغنى من طلبة الجامعة الأمريكية حوالي ٨٠% من نسبة العينة، لــم يشــغل أبناء هذه الشريحة سوى حوالي ١٨% من طلاب جامعة القــاهرة. وبــاللجوء إلــى ثلاثــة مؤشرات لقياس انعكاس التعليم الأجنبي على الانقسام الطبقي، نجد أن هناك مــا يكفــي مــن المؤشرات للحديث عن انقسام بين طلاب الجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة بشأن هذه القــيم الطبقية، في حدود البيانات المتاحة.

فمن الواضح أن هناك فرقا ذا مغزى إحصائي فى هذا الصدد، بين طلاب الفرقة الأولى من طلاب جامعتي القاهرة والأمريكية. فهناك تأييد أكبر من طلاب الفرقة الأولى في جامعــة

القاهرة للتعليم غير الأجنبي مقارنة بالتعليم الأجنبي، وللـدور الكبيـر للدولـة فـي النشـاط الاقتصادي بما يعكس شيئا من التخوف من اقتصـادات السـوق، ورغبـة فـي المسـاواة الاجتماعية بغض النظر عن الدين، أو النوع، أو الدخل، أو التوجهات السياسية(١٩). وجـدير بالملاحظة هنا، أن هذه الفروق لا يمكن إرجاعها إلى تأثير التعليم الذي تلقـاه الطـلاب فـي الجامعة الأمريكية أو جامعة القاهرة، حيث إن استطلاع آراء هؤلاء الطلاب تم أثناء الفصـل الدراسي الأول من العام الدراسي الأول لهم في الجامعة. ومن هنـا فـإن الانتمـاء الطبقـي والتعليم السابق على التعليم الجامعي، يعد هو المتغير الأهم في تفسير التباينات السـابقة فـي المواقف بين طلاب الفرقتين الأوليين؛ من طـلاب جامعـة القـاهرة والجامعـة الأمريكيـة بالقاهرة.

وحين ننظر إلى طلاب الفرقة الرابعة (البكالوريوس) فـي الجـامعتين، يتبـين تقاربـا واضحا في مواقف الفريقين بشأن قضية المساواة الاجتماعية، ومزيدا مـن التفـاوت بشـأن قضيتي الموقف من التعليم الأجنبي ومن سيطرة الدولة على النشاط الاقتصادى.

فأولاً: لا يلاحظ المراقب اختلافا ذا مغزى إحصائي، بشأن مواقف طلاب الفرقة الرابعة من قضية المساواة الاجتماعية، عكس ما كان عليه الحال عند طلاب الفرقة الأولـى، حيـث كان طلاب جامعة القاهرة أكثر قبولا لعدم المساواة بين المصريين، لكن بعد قضـاء سـنوات من الدراسة في جامعة القاهرة، يتزايد،دعم الطلاب للمساواة الاجتماعية بغض النظـر عـن الدين والنوع والانتماء السياسي بحيث يختفي أي تباين ذي مغزى إحصـائي، بـين طـلاب الفرقة الرابعة في كل من الجامعتين.

ثانياً: تظهر فجوة أكبر في مواقف طلاب الجامعتين، عند رصد توجهاتهم بشأن قضيتي التعليم الأجنبي والدور الاقتصادي للدولة. فبالنظر إلى التغير في المتوسطات المعبـرة عـن مواقف الطلاب، نجد أن بعد قضاء فترة من الدراسة لمدة أربـع سـنوات داخـل الجامعـة الأمريكية، يصبح الطالب أكثر رفضا لاقتصاد تسيطر عليه الدولة، وأكثـر تقـديرا للتعلـيم الأجنبي من نظيره الحكومى. وكل هذه التباينات ليست بمستحدثة، وإنما استمرت مع طلاب الجامعتين، على نحو يعني أن الجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة قد دعمتا التوجهـات التـي أتى بها الطلاب من مرحلة التعليم قبل الجامعي كما رصدتها البيانات في توجهـات طـلاب الفرقة الأولى في الجامعتين. **وعلى هذا الأساس فإننا نرجح أن الاختلافـات القيميـة بـين**

الطلاب كانت سابقة على انتمائهم للجامعة، وأنها استمرت إلى حد كبير بعد التحاق الفريقين بالتعليم الجامعي.

ونظراً إلى أن معظم طلاب الجامعة الأمريكية يأتون -غالباً- من مدارس ذات تعليم أجنبي. فإن المؤشرات القيمية المتوافرة ليست كافية في صياغة علاقة سببية مباشرة بين الجامعة الأمريكية وتدافع نوعين من القيم داخل المجتمع المصري. بيد أن الفجوة موجودة، وبغض النظر عن أسبابها، فإن الجامعة الأمريكية قد حافظت عليها.

مناقشة الفرض الثالث:

انتهت المناقشة النظرية للفرض الثالث إلى أن هناك من يتوقع أن تظهر فجوة ملحوظة، بين التزام طلاب الجامعة الأمريكية بالشعائر الدينية، والتزام طلاب جامعة القاهرة بهذه الشعائر، على أساس أن التعليم الأجنبي "يهمش الدين."

بالعودة إلى جدول (١)، يتبين لنا أن نزعة التدين، تعرّف بحرص الطالب على أداء الشعائر الدينية، ورغبته في إعطاء دور أكبر للأزهر (كرمز ديني) في الحياة العامة، وهذه النزعة أعلى لدى طلاب الفرقة الأولى بجامعة القاهرة من نظرائهم من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة الأمريكية؛ ويستمر هذا النمط بعد أربع سنوات من الدراسة الأكاديمية، يكون فيها طالب الجامعة الأمريكية أقل حرصا على أداء شعائر الدين، وأقل ثقة في الرموز الدينية ممثلة في دور أكبر للجامع الأزهر. والملاحظ أن نزعة التدين تقل عند طلاب السنة الرابعة في الجامعة الأمريكية، ليس فقط عن نظرائهم في جامعة القاهرة، بل عن نظرائهم في الفرقة الأولى من نفس الجامعة، بما قد يكون مؤشرا على أن طلاب الجامعة الأمريكية يقل حرصهم على الالتزام بالشعائر الدينية، واحترام المؤسسات الدينية، خلال سني التعليم الجامعي. والعكس صحيح بالنسبة لطلاب جامعة القاهرة، الذين يزداد تدينهم بمرور سني دراستهم بالجامعة.

وعلى هذا، فإن هذه الدراسة تجد دليلا كافيا على وجود فجوة في التدين، كما عرف سلفا، بين طلاب الجامعتين، إذ أن الجامعة الأمريكية تساهم فيها بتقليص تدين طلابها، وتساهم فيها جامعة القاهرة بزيادة مؤشرات هذا التدين.

مناقشة الفرض الرابع:

وفقا للإمكانات المتاحة للجامعة الأمريكية، فإنه من المتوقع أن تكون المخرجات

التعليمية (مقاسة في هذه الورقة بالمعلومات الأساسية)، التي يحصلها طالب الجامعة الأمريكية بالقاهرة أكثر من تلك التي يحصلها طالب جامعة القاهرة في نفس التخصص. وذلك لأن التعليم الأجنبي في مصر يتمتع بخاصية أنه يقدم نموذجا جيدا في التعامل مع الطالب على أنه صاحب حق في الاختيار بين التخصصات والمواد، على أساس أن فلسفة التعليم الغربي تقوم على أن الطلاب لهم اهتمامات، ومميزات، وبينهم فروق جوهرية لا بد أن تراعى في تصميم البرامج الجامعية. وهو ما يعني أيضا أن الطالب المصري الذي يخضع للتنميط والقولبة، سيكون أقل استيعابا للمعلومات الأساسية في مجال تخصصه.

ونظرا لأن المهارات المتخصصة في المجالات التطبيقية يصعب قياسها في استطلاعات الرأي، فإننا سنستخدم عددا من أسئلة بشأن المعلومات الأساسية لدارس الإعلام، وذلك لقياس مستوى التحصيل عند طلاب الجامعتين.

يبدو الفرق بين أداء الطلاب في الجامعتين على عكس المتوقع. فرغما عن التفاوت الملحوظ في عدد طلاب كلية الإعلام جامعة القاهرة وعدد طلاب قسم "Mass Communication" في الجامعة الأمريكية، ورغما عن التفاوت الملحوظ في تكلفة تعليم طلاب الجامعتين، إلا أن نسبة الطلاب الذين كانت لديهم معلومات أساسية صحيحة، عن أهم ملامح ورموز النظام السياسي المصري، والمجتمع الدولي، بين طلاب الفرقة الرابعة في جامعة القاهرة كانت أعلى من نسبتهم بين طلاب الفرقة الرابعة بالجامعة الأمريكية.

ويمكن إرجاع هذا الفارق -حقيقة- إلى الدور التعليمي الذي تقوم به المؤسستان. فمن الواضح أنه كان هناك تقارب واضح في أداء طلاب الفرقتين الأوليين في الجامعتين، لكن الفجوة اتسعت بشدة لصالح طلاب الفرقة الرابعة بكلية الإعلام بجامعة القاهرة، مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة من الجامعة الأمريكية[٢٠].

بيد أن هذه النتيجة لا ينبغي أن تعمم خارج نطاق الكليات النظرية على أحسن تقدير. ذلك أن أداء طلاب الجامعة الأمريكية ربما يكون أفضل في المجالات التطبيقية، نظرا لتوفر المعامل والإمكانات التي لا توفرها جامعة القاهرة. وهو أمر لا تدعمه ولا تنفيه هذه الورقة، لكنها تشير إلى أنه ربما يكون موضوع دراسة أخرى لباحثين آخرين.

وعلى هذا، وفي حدود البيانات المتاحة، فإننا نرجح رفض الإدعاء بأن المخرجات التعليمية التي تنتجها الجامعة الأمريكية بالقاهرة أفضل من نظيرتها بجامعة القاهرة.

مناقشة الفرض الخامس:

يذهب مؤيدو التعليم الجامعي الأجنبي في مصرإلى أنه أقدر على تلبية احتياجات السوق المصرية. ولكن الملاحظ عمليا أن الجامعة الأمريكية في القـاهرة لا تقـدم أي تخصـص لا يوجد له مقابل في الجامعات المصرية (ارجع إلى قائمة التخصصات التي تقـدمها الجامعـة الأمريكية في الملحق الثالث في هذه الورقة). وعلى هذا فإن عنصر التميز الأساسـي لـدى طلاب الجامعة الأمريكية ليس في التخصص، ولكن فى كونهم أكثر تمكنا من اللغة الأجنبيـة والتواصل مع تكنولوجيا المعلومات (وما يرتبط بهما من مهارات أخرى)، بما يجعل خـريج الجامعة الأمريكية مرغوبا فيه، من قبل الشركات والجهات التي تحتاج هـذه النوعيـة مـن المهارات. وهو ما يفسرأن نسبة البطالة بين خريجي الجامعة الأمريكية كانت دائما في حدود الصفر. وهو ما يمكن فهمه في ضوء أن عدد طلاب الجامعة الأمريكية لايقارن بنظرائهم في الجامعات المصرية (بلغ عددهم حوالي ٥٥٠٠ طالب في الفصـل الدراسـي فـى خريـف ٢٠٠٤)؛ كما أن كل الشهادات التي منحتهـا الجامعـة الأمريكيـة منـذ إنشـائها حـوالي 20,338[٢١]. ويمكن الاحتجاج بأن الاعتماد على مؤشر غياب البطالة ليس كافيا للحكم علـى نجاح الجامعة الأمريكية في تلبية احتياجات السوق المصري من الخريجين، وبخاصـة فـي مجتمع شاعت فيه قيم الوساطة والمحاباة. لذا فإن القدرة على ربط غياب البطالـة بالأهليـة والأحقية مسألة لا بد أن تؤخذ بحذر. لكن في نفس الوقت لا يمكن نفي أن طـلاب الجامعـة الأمريكية يتعرضون لخبرات لا يتعرض لها نظراؤهم في جامعة القاهرة، مثل الاعتماد على مكتبة ضخمة[٢٢] وحديثة، مع غياب عائق اللغة. كما أن البيئة الثقافية في الجامعة الأمريكيـة تسمح بالالتقاء بطلاب من ثقافات شديدة التنوع. ويكفي النظر إلى الملحق الثـاني فـي هـذه الورقة البحثية، الذي يشير إلى أن طلاب الجامعة الأمريكية يأتون من ٧٠ دولـة مـن دول العالم، بما يثرى المناخ الثقافي في الجامعة. **وعلى هذا فـإن المؤشـرات المتـوفرة، علـى محدوديتها، تدعونا إلى القبول المبدئي بالفرض القائـل بـأن الجامعـة الأمريكيـة تلبـي احتياجات السوق المصرية، على نحو يضمن لها وضعا متميزا عن الجامعـات المصـرية، وإن كانت ستجد منافسة -لا شك- من شعب اللغات الأجنبية في الجامعات المصرية.**

مناقشة الفرض السادس:

يرتبط هذا الفرض بالمستوى الأكاديمي للجامعة الأمريكية في القاهرة، مقارنة بنظيراتها

في الجامعات الأمريكية، على أساس أن التوسع في التعليم الجامعي الأجنبي في بلدان الجنوب يثري الحياة الأكاديمية في هذه المجتمعات، وبخاصة إذا كانت الجامعات الأجنبية العاملة في مجتمعات الجنوب من جامعات النخبة في بلدانها. ونقرر ابتداء أنه من الصعوبة بمكان الحكم على مستوى الجامعة الأمريكية بالقاهرة مقارنة بالجامعات الأمريكية في البلد الأم – الولايات المتحدة – بمجرد الحكم على أداء الطالب المصري خريج الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وذلك لأن الطالب المصري يتأثر بالعديد من المتغيرات التي لا تقع في إطار الجامعة. ومن هنا فقد ارتأى الباحثان أن المعيار الأفضل لتقييم الجامعة الأمريكية بالقاهرة مقارنة بنظيراتها في الولايات المتحدة، يتم من خلال مقارنة المقررات الدراسية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة مع نظيراتها في جامعات الولايات المتحدة. وقد تم اختيار عينة عشوائية من ثمانية مقررات (Syllabi) في تخصصات مختلفة، وأرسل كل منها مع خطة الدراسة في كل قسم من الأقسام بالجامعة الأمريكية في القاهرة إلى ثلاثة أساتذة يعملون في جامعات أمريكية متنوعة المستوى من الناحية الأكاديمية[٢٣] بعد نزع أي إشارة إلى الجامعة الأمريكية في القاهرة في المقررات المرسلة إلى الأساتذة لضمان الحياد. ولأن بعض الأساتذة الأمريكيين لم يستجيبوا، تم إرسال المقررات مرة أخرى، حتى تم التأكد من أن كل مقرر قد تم تقويمه من ثلاثة أساتذة. وقد كان هناك قبول عام لدى هؤلاء الأساتذة في هذه الجامعات أن هذه المقررات الدراسية تعكس مستوى جيدا من التعليم، لكنه لا يرقى لمستوى ما يعرف بجامعات النخبة في الولايات المتحدة الأمريكية. بتعبير أدق إذا كانت الجامعات الأمريكية تنقسم إلى جامعات بحثية تقدم برامج للدكتوراه (وهذا هو ما يجعلها جامعات نخبة أكاديمية)، وجامعات إقليمية تسمى (Community Colleges)، وبينهما جامعات متوسطة المستوى تجمع بين بعض خصائص الأولى والثانية، فإن الجامعة الأمريكية بالقاهرة هي بالمعايير الأمريكية إحدى الجامعات المتوسطة المستوى. وليس في هذا ما يقلل من شأن الجامعة الأمريكية، لأن هذه الجامعات التي لا تتصف بالنخبوية في الولايات المتحدة هي الأكثر شيوعا، وهي التي يتخرج فيها أغلب خريجي الجامعات الأمريكيين. لكن هذا يجعل المراقب يتساءل: إذا كانت الجامعة الأمريكية في القاهرة ليست جامعة نخبة، بالمدلول الأكاديمي لكلمة نخبة، وإذا كانت الجامعات المصرية مثقلة بأعباء أعداد كبيرة من الطلاب، بما يثني الأساتذة عن البحث الأكاديمي الجاد، فأين جامعات النخبة البحثية والأكاديمية في مصر؟

إن التوسعات في الجامعة الأمريكية وإنشاء مقر جديد لها، من المنتظر أن تكون مصحوبة بجهد حقيقي، لكي تتحول إلى جامعة بحثية نخبوية؛ بحيث تكون نافذة مهمة لمصر، على أفضل العقول والجامعات والمؤسسات البحثية الأمريكية، في التخصصات المختلفة، وألا تكتفي بدورها التدريسي على أهميته(٢٤).

وعلى هذا، فإن المؤشرات المتاحة تقودنا إلى التأكيد على أن الجامعة الأمريكية في القاهرة هي جامعة نخبة مصرية بالمعيار الطبقي، لكنها متوسطة المستوى -أكاديميا- مقارنة بالجامعات الأمريكية في الولايات المتحدة.

خاتمة:

حاولنا جاهدين أن نسلط الضوء على الدور الذي تؤديه الجامعة الأمريكية في مصر، باختبار مقولات مؤيديها ومعارضيها.

جدول رقم (٢)

ملخص نتائج الدراسة

١. هل تقدم الجامعة الأمريكية في مصر قيم هوية تتناقض مع هوية المجتمع المصري بصفة عامة؟	لا، فالتوجه العام لطلاب الجامعة الأمريكية يتفق إلى حد بعيد مع توجهات طلاب جامعة القاهرة، وإن كانت هناك اختلافات في الدرجة.
٢. هل الجامعة الأمريكية أداة للتمايز الطبقي داخل المجتمع المصري؟	نعم، بيد أن الجامعة الأمريكية ليست منشئة لهذا التباين في القيم بين طلاب الجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة، حيث إنه سابق على انتماء الطلاب للجامعتين.
٣. هل تسهم الجامعة الأمريكية في تراجع مؤشرات التدين لدى طلابها مقارنة بجامعة القاهرة؟	نعم، فطالب الجامعة الأمريكية يقل التزامه بالشعائر الدينية بعد التحاقه بها، والعكس في حالة جامعة القاهرة.
٤. هل تقدم الجامعة الأمريكية تعليما أرقى من التعليم الذي يحصل عليه الطالب المصري بجامعة القاهرة؟	إذا استبعدنا عامل اللغة والقدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، فالإجابة لا. فطالب الجامعة الأمريكية، على أقل الفروض، قريب في مستواه العلمي من طالب جامعة القاهرة في نفس التخصص.
٥. هل نجحت الجامعة الأمريكية في أن تكون أكثر تلبية لاحتياجات سوق العمل المصري مقارنة بجامعة القاهرة؟	أخذا بمؤشر البطالة، فالإجابة نعم.

٦. هل تمثل الجامعة الأمريكية جامعة نخبة بالمعايير الأمريكية؟	لا، الجامعة الأمريكية بالقاهرة جامعة متوسطة المستوى بالمعايير الأمريكية.
٧. هل التوسع في التعليم العالي الأجنبي ضرورة؟	نعم، مع ملاحظة أننا بحاجة لأن يكون التوسع في جامعات نخبوية بالمعنى الأكاديمي والبحثي، ولا تعنى النخبوية التدريس بلغة أجنبية ومصروفات مرتفعة تجعل الجامعة عصية على غير الأثرياء. كما أنه من الأفضل دائما أن تكون هناك نسبة من الأساتذة المصريين يعملون فيها، لضمان أن يتلقى الطالب قدرا من تعليمه ممن يشاركونه الهوية والهم الوطني.

وقد رجحنا عددا من الاستنتاجات في حدود البيانات المتاحة (جدول ٢):

فقد تبين أن الطالب الذي درس في الجامعة الأمريكية، لا يقل عن نظيره -الذي تلقى تعليمه في بيئة أكاديمية متقاربة في جامعة القاهرة- التزاما بقضايا الوطن وتبني القيم الأساسية في المجتمع، وإن كان هناك من اختلافات، فقد كانت في الدرجة أكثر منها في التوجه العام. وليس أدل على ذلك من الرجوع إلى العديد من التقارير الإخبارية، التي أشارت إلى خروج طلاب الجامعة الأمريكية في مظاهرات مع إخوانهم من طلبة الجامعات المصرية. وهذا ليس بمستغرب، فالجامعة ليست إلا واحدة من مؤسسات التنشئة السياسية والاجتماعية. ولم يبد لنا طلبة الجامعة الأمريكية (في ما غلب عليهم) مغتربين "لغويا وفكريا وانتمائيا" كما ذهبت بعض المقولات المعيارية التي لم تكن قد اختبرت إمبريقيا من قبل[٢٥]. ومع ذلك لا بد من الإشارة إلى أن التباين في توجهات طلاب الجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة يعكس فجوة طبقية سابقة على انتمائهم للجامعة.

لكن المتغير الوحيد الذي بدا واضحا أن الجامعة الأمريكية كان لها فيه تأثير متباين تماما عن جامعة القاهرة، هو التراجع الواضح في التزام طلاب الجامعة الأمريكية بالشعائر الدينية بعد التحاقهم بها. وهو ما يتناقض مع زيادة تمسك طلاب جامعة القاهرة بالشعائر الدينية بعد التحاقهم بها.

بيد أن المستوى الأكاديمي لطلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة، لا يبشر بأن تلقي التعليم في الجامعة الأمريكية يعني مستوى أرفع من الأداء الأكاديمي. ولئن كان هدف الجامعة الأمريكية هو التنوع في البدائل المتاحة للطالب المصري المقتدر ماديا، فهي تحقق هذا

الهدف بحكم أنها متاحة للشرائح الأغنى في المجتمع المصري. أما إن كان الهدف هو رفـــع مستوى التعليم المصري كي ينافس نظيره في الجامعات الأمريكية وغيرها، فإنـــه لا توجـــد مؤشرات كافية لنجاح الجامعة الأمريكية في تحقيق هذا الهدف.

كيف يمكن أن يدعم التعليم الأجنبي التعليم العالي في مصر؟

لا ينبغي أن يكون الاستنتاج الأساسي من هذه الورقة الاستسلام لحالة من الرضـــا عـــن النفس بإنجازات جزئية ومحدودة، ولكن الهدف هو زيادة الوعي بالحاجة إلى خوض معـــارك صعبة في مجال التعليم الأجنبي في مصر. ففي عالم بلا حدود وعلم بلا أوطان، فإن التفاعل الحضاري يعد ضرورة من خلال ابتعاث الدارسين المصريين للخارج، وإلحـــاق المصـــريين بالجامعات الأجنبية بمصر. ولذلك فإن هناك عددا من الدروس المستفادة التي يمكن أن تؤكـــد على صحة عدد من السياسات المتبعة، أو تقوّم عددا آخر منها:

أولاً، لا بد من التفرقة بين جامعات أجنبية بحثية نخبوية وجامعات تدريسية. فـــالمجتمع المصري بحاجة جادة لدعم المؤسسات البحثية في مصر بأفضل العناصر. وعلى هـــذا فمـــن المهم أن يكون من بين أنوع التعليم المتاح في مصر جامعات على مستوى عـــال، يمكـــن أن تمنح درجات الماجستير والدكتوراه، بدلا من إرسال المئات من المصريين للحصـــول علـــى درجاتهم من الماجستير والدكتوراه من الخارج. فمن المهم أن يتم إعداد أفضل عقول الـــوطن في الوطن، لمواجهة نزيف العقول التي تذهب إلى الخارج بلا عودة.

وعلى هذا تكون التفرقة بين الجامعـــات الأجنبيـــة المهتمـــة بالبحـــث العلمـــي الجـــاد، والجامعات الأجنبية الأقرب إلى المعاهد العليا في مصر. وعلى ذلـــك فالجامعـــات الأجنبيـــة العاملة في مصر يقع عليها عبء أن تكون نافذة مصرية على الجامعات الأجنبية ذات التوجه البحثي، وأن تسهم في تطوير برامج تجعل هذه الجامعات نفسها مشاركة فاعلة في الأبحـــاث ذات الأولوية للمصريين. فمن الممكن من خلال استقدام النبهاء من البـــاحثين الأجانـــب، أو المصريين العاملين في جامعات أجنبية للعمل في مصر؛ كأساتذة وباحثين في هذه الجامعات. فنظريا هناك اتفاقات لتبادل الأساتذة مع الجامعات الأجنبية للتعرف علـــى مـــا يحـــدث فـــي الجامعات المتقدمة، أو الاحتكاك بزملائهم في ذات التخصص في الجامعات المتقدمة، التي لا تكتفي بتعليم الطلاب، ولكنها تضيف إلى تخصصاتها جديدا في كل عـــام. وترجـــع أهميـــة التأكيد على هذا الاحتكاك، نظرا إلى أن التوجه العام لدى الجامعات الأجنبية في مصـــر هـــو

الاهتمام بالتدريس أكثر من اهتمامها بالبحث العلمي.

ونجاح الجامعات الأجنبية المصرية في أن تتحول إلى جامعات بحثية سيكون مفيدا للمجتمع المصري من منظور اقتصادي أيضا. فبمراجعة الأرقام الدالة على تكاليف ابتعاث الطلاب المصريين للخارج، يتبين أن متوسط مصروفات العام الدراسي لطالب الدراسات العليا في الولايات المتحدة وكندا حوالي ١٥ ألف دولار شاملة الرسوم الدراسية والإقامة في العام الدراسي الواحد[٢٦]. فإذا كان الحديث ينصرف إلى حوالى ١٠٠٠ مبتعث في ٤ سنوات، فإن الحصيلة الإجمالية تكون ستين مليون دولار كل أربع سنوات، لحصول ١٠٠٠ طالب مصري على درجات الدكتوراه من الخارج. والسؤال الأولى بالطرح هو: لماذا لا تقدم الجامعات المصرية على الاستفادة من الجامعات الأجنبية العاملة في مصر ؟ واجتذاب أفضل الباحثين المصريين والأجانب العاملين في الخارج للعمل في مصر، من أجل التدريس في هذه الجامعات الأجنبية لرفع أداء المصريين؟ ويطرح هذا الموضوع تساؤلا آخر هو: لماذا لا تقوم الجامعات الأجنبية العاملة بمصر بتوفير برامج دراسات عليا جادة (تشمل الماجستير والدكتوراه)، لتوفر للجماعة البحثية في مصر مستوى أرقى مما تقدمه الجامعات الحكومية المصرية من برامج للماجستير والدكتوراه، وبخاصة أن الجامعات الأجنبية العاملة في مصر لها القدرة على استقدام أساتذة أجانب في التخصصات غير المتوافرة لدى الأساتذة المصريين ؟

ثانياً، التوسع في التعليم عن بعد بالتعاون مع الجامعات الأجنبية.

وهذه النقطة ليست بجديدة، فلقد ناشد المجلس القومي المصري للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا الحكومة المصرية بالتوسع في نظام التعليم عن بعد، وإعداد استراتيجية لاستخدامه بهدف الاستفادة من تكلفته المنخفضة، مقارنة بالنمط التقليدي من التعليم. وهناك برامج تعليمية شديدة التطور في أمريكا الشمالية تعتمد على التدريس من خلال شبكة المعلومات الدولية معظم الوقت، ثم يلتقي الطلاب بأساتذتهم في زيارة يقومون بها لبعض الوقت لأماكن وجود الطلاب. وقد أثبتت هذه التجارب نجاحا ملحوظا[٢٧]. وأفضل ما يمكن أن تقدمه الجامعات الأجنبية في مصر، هو أن تتوسع في تقديم برامج دراسية غير تقليدية لا تقدمها الجامعات المصرية. ومن الأمثلة التي يمكن الاحتذاء بها، برنامج الجامعة الأمريكية بالقاهرة لإعداد وتنمية القادة في سبتمبر ٢٠٠٤، ليشمل ١٦٢ طالبا من أفضل العناصر

الحاصلين على أعلى الدرجات في الثانوية العامة لإعدادهم أكاديميا وميدانيا ومجتمعيا[٢٨].

إننا نرى أن التوسع في التعليم العالي الأجنبي في مصر مهم، ولكن نجاحه يتوقف على أن يكون هناك رؤية مصرية واضحة بشأن دور هذه الجامعات، والمجالات التي تعمل فيها، فضلا عن وجود الكوادر المصرية كجزء أصيل من التعليم الأجنبي، لضمان ألا يقع الطالب المصري فريسة لتعليم يغربه عن قضايا وطنه، ويسهم في مزيد من نزيف العقول.

هوامش الدراسة

(١) ناقش معتز الخطيب العديد من المقولات النظرية بشأن التعليم الأجنبي في الوطن العربي في: معتز الخطيب، التعليم الأجنبي ما له وما عليه، إسلام أون لايـن، ٢٠٠٢/١٠/٣١.
http://www.islamonline.net/arabic/adam/2002/10/article15.shtml

(٢) يونان لبيب رزق، الشرق الأوسط، ٩ يناير ٢٠٠٥.

(٣) معتز الخطيب، المرجع السابق.

(٤) مهـيمن عبـد الجبـار، البيـان، مناهجنـا.. آخـر الحصـون، ٢٠٠٢/١٠/٢٢. http://albayan-magazine.com/files/edu/07.htm، وأنظـر كـذلك: تقريـرا بعنوان: "الدور التغريبي للجامعة الأمريكية في بيروت، مجلة المجتمع الكويتيـة، العـدد ٩١٧، وكذلك: ليلى بيومي، كيف تحارب الجامعة الأمريكية الإسلام في مصر؟، مجلـة المختار الإسلامي،العدد ٦٢، ص ص ٧٨-٨٩.

(٥) معتز الخطيب، المرجع السابق.

(٦) عبد الرحمن أبو عمه، الجامعات الأجنبية وفروعهـا فـي الـدول الناميـة، الريـاض، ٢٠٠٤/٦/٨.

(٧) د. سهير البيلي، أهداف الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ١٩٢٠-١٩٨٠، مجلة البيان، العدد ١٨٠، ٢٠٠٢/١٠/٢٨.

(٨) د. عبد القادر القط، التعليم ومجتمع الصفوة، الأهرام، ٢٤ إبريل ٢٠٠٠.

(٩) Samir Amin, Class and Nation, Historically and in the Current Crisis (New York: Monthly Review Press, 1980.)

(١٠) د. سهير البيلي، المرجع السابق.

(١١) مهيمن عبد الجبار، المرجع السابق.

(١٢) د. سهير البيلي، المرجع السابق.

(١٣) عبد الرحمن أبو عمه، المرجع السابق.

(١٤) جريدة العربي الناصري، ٢ يناير ٢٠٠٥.

(١٥) ميدل ايست اونلاين، الجامعات العربية بحاجة لثورة حقيقية، ٢٠٠٤/٤/١٢.

(١٦) عبد الرحمن أبو عمه، المرجع السابق.

(١٧) لتفاصيل العينة وكيفية إجراء الاستبيان، انظر:

- Salma ElBakry, The role of foreign education in the political socialization process of universitry students in Egypt: American university in Cairo, 2003.

(١٨) الشرق الأوسط، ٨ يناير ٢٠٠٥

(١٩) ارجع إلى صفحة ١٢٨ من الرسالة المشار إليها.

(٢٠) لمزيد من التفاصيل، يرجع إلى جدول ١١ (ص ١١٢) في الرسالة المشار إليها.

(٢١) http://www.aucegypt.edu/about/facts.html

(٢٢) http://library.aucegypt.edu/

(٢٣) Central Michigan University, Michigan State University and the University of Michigan

(٢٤) إذا أخذنا في الاعتبار حجم التفاوت بين ما تنفقه وما تنشره مراكز الأبحـاث بالجامعـة الأمريكية بالقاهرة ونظيراتها في الجامعات الأمريكية فإن الفجوة ستزداد اتساعا.

(٢٥) المرجع السابق.

(٢٦) الأهرام، ٢٩ سبتمبر ٢٠٠٤.

(٢٧) من الخبرة الشخصية لمعتز بالله عبد الفتاح في التعامل مع التعليم عن بعد، فـإن بعـض الجامعات الأمريكية تقوم بعمل جاد في رفع مستوى التعليم في العديد من دول العالم مثل المكسيك، والبرازيل، والهند، وكوريا الجنوبية، والصـين. وجـدير بمصـر أن تبـدأ الاتصالات بعدد من الجامعات الأمريكية لتقديم مثل هذه النوعية من البرامج التي تنقـل الخبرات التدريسية الأجنبية لمصر في حدود تكاليف معقولة ومستوى علمي مرتفع.

(٢٨) لمزيد من التفاصيل بشأن هذا البرنامج الممول من هيئـة المعونـة الأمريكيـة ووزارة التعاون الدولي والجامعة الأمريكية في صفحة التحقيقات بالأهرام، ٣٠ سبتمبر ٢٠٠٤.

ملحق تعريفي بالجامعة الأمريكية

أنشأت الجامعة الأمريكية بالقاهرة في عام ١٩١٩ ووفقـا لأرقـام عـام ٢٠٠٤ يوجـد ٥٣٠٠ طالب بالجامعة الأمريكية[١].

ولقد وقعت الجامعة الأمريكية بالقاهرة العقد الثاني لبناء الحرم الجامعي الجديد بالقـاهرة الجديدة. وهو ما يعني أن الجامعة عازمة على الانتهاء عام ٢٠٠٧ من بنـاء جميـع مبـاني الحرم الجامعي، والتي تضم العلـوم الإنسـانية، والدراسـات الاجتماعيـة، وكليـة الإدارة والاقتصاد، والإعلام، والمكتبة، ومبنى المسرح، والفنون المسرحية، وقاعـات المـؤتمرات، والملاعب الرياضية، ومركز تنمية الصحراء، ومركز البحوث. ومن المنتظر الانتهـاء مـن الحرم الجديد وبدء الدراسة في سبتمبر ٢٠٠٧، بتكلفة تقديرية ٨,١ بليـون جنيـه مصـري، ويمثل المبنى نواة ومركزاً حضارياً لمدينة القاهرة الجديدة[٢].

الجامعة الأمريكية بالقاهرة تدير دارا للنشر[٣] ومركزا للدراسات الاجتماعية، الذي أسس سنة ١٩٥٣، ويقوم بدراسات وأبحاث في مجالات اجتماعية متنوعة[٤]، بالإضافة إلى مركـز تنمية الصحراء[٥] (أنشأ ١٩٧٩)، ووحدة الدراسات العربيـة[٦] (أنشـأت ١٩٧٢)، ومركـز دراسات المرأة (أنشأ عام ٢٠٠٠).

---

(١) http://www.aucegypt.edu/ncd/History.html

(٢) الجمهورية ١٧ أكتوبر ٢٠٠٤.

(٣) http://aucpress.com/aucpress02/aucstore.htm

(٤) http://www.aucegypt.edu/academic/src/about_src.htm

(٥) http://www.aucegypt.edu/academic/ddc/

(٦) http://catalog.aucegypt.edu/Research/cenbib/cenbib.html

ملحق (١)

أسئلة الاستبيان

أولاً: أسئلة قياس الاتجاهات (برجاء إبداء رأيك في العبارات التالية):-

(١) التعليم الأجنبي:

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	٥	٤	٣	٢	١
١/١ يجب التوسع في التعليم الجامعي الأجنبي (إنجليزي، فرنسي،ألماني..)					
٢/١ التعليم الأجنبي يعطي فرص عمل أكثر من التعليم الوطني					

(٢) الحرية الاقتصادية والنموذج الاقتصادي ودور الدولة:

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	٥	٤	٣	٢	١
١/٢ الخصخصة غير مهمة لتطور الاقتصاد المصري					
٢/٢ بيع شركات القطاع العام لا يجب أن يتم بسرعة					
٣/٢ يجب على الدولة مراقبة الأسعار وضبطها					
٤/٢ النموذج الذي يجب أن تتبعه مصر ليس هو النموذج الاقتصادي الغربي(اقتصاد السوق)					
٥/٢ من المستحيل تحقيق الاستقرار الاقتصادي تحت ظل الرأسمالية					
٦/٢ الكساد والبطالة هي النتائج الحتمية للرأسمالية					
٧/٢ الاشتراكية مبدأ عادل ويجب تطبيقه الآن					
٨/٢ الأفكار الاشتراكية تقرب بين الطبقات الغنية والفقيرة وتطبيقه الآن يعتبر الوسيلة الوحيدة للمساواة الاقتصادية					
٩/٢ يجب أن يدفع ذوو الدخول العالية ضرائب مرتفعة					

(٣) القومية العربية:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

١/٣ القومية العربية شعار سوف يتحقق
٢/٣ القومية العربية مسألة ضرورية للنهوض بالعمل العربي المشترك
٣ /٣ لا يجب أن نترك الشعوب العربية وشأنها في الدفاع عن نفسها
٤/٣ الدول العربية ضعيفة لأنها لا تساعد بعضها البعض
٥/٣ التقدم الاقتصادي الاجتماعي مرهون بالتعاون العربي المشترك
٦/٣ السوق العربية المشتركة ضرورة لتقدم مصر.

(٤) العلاقات المصرية- الأمريكية والإسرائيلية:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

١/٤ العلاقات المصرية الأمريكية في أحسن وأقوى صورة
٢/٤ هل تحب نمط الحياة الأمريكية مثل المظهر (جينز) والأكل في المطاعم الأمريكية
٣/٤ هل تحب أن تعيش في أمريكا
٤/٤ قطع العلاقات المصرية الإسرائيلية مسألة غير ضرورية
٥/٤ إسرائيل دولة غير معادية
٦/٤ أقتنص فرصة عمل جيدة في إسرائيل
٧/٤ النموذج الذي يجب أن تتبعه مصر هو النموذج السياسي الغربي

(٥) ما أبرز قضية تواجهها مصر اليوم في رأيك؟ (رتب من حيث الأهمية):

- بيع القطاع العام (شركات وبنوك)
- الديمقراطية
- حقوق الإنسان
- الفساد
- تحديث إدارات الدولة
- إقامة دولة مؤسسات
- المشاكل الاقتصادية بوجه عام

- اتساع الفجوة بين الغني والفقير
- التطرف الديني
- الإصلاح السياسي والدستوري
- أخرى تذكر ....

ثانياً: أسئلة قياس القيم والسلوك السياسي:

(٦) المشاركة والاهتمام السياسي:

	نعم	لا
٦/١ أؤمن بجدوى المشاركة السياسية؟		
٦/٢ هل تشارك في مناقشة سياسية إذا كانت تجري في وجودك؟		
٦/٣ هل تبادر بإبداء رأيك عندما يتبنى أحد مواقف سياسية خاطئة أو مختلفة؟		
٦/٤ هل معك بطاقة إنتخابية؟		
٦/٥ هل تنوي أن تشترك في انتخابات الاتحادات الطلابية المقبلة؟		
٦/٦ هل تؤمن بجدوى العمل الطلابي؟		
٦/٧ الإدلاء بالرأي في الإنتخابات في مصر مهم؟		
٦/ ٨ هل تنوي أن تنضم لأحد الأحزاب السياسية في المستقبل؟		
٦/٩ التصويت في انتخابات مجلس الشعب مهم ؟		
٦/١٠ هل تهتم بقراءة الأخبار السياسة في الصحف؟		
٦/١١ هل تهتم بسماع نشرات الأخبار بالتلفزيون؟		
٦/١٢ هل تعتبر نفسك شخصا مشاركا سياسيا؟		

(٧) المساواة:

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	٥	٤	٣	٢	١
٧/١ النساء غير متساويات مع الرجال ولن يتساوين معهم					
٧/٢ هناك من يرى أن تبقى النساء بعيدا تماما" عن السياسة					
٧/٣ هناك من يرى أن المسلمين والمسيحيين لا يتمتعون بحقوق متساوية في كل شئ					
٧/٤ قانون الخلع يعتبر مجحفا" للرجال					
٧/٥ هناك وظائف قيادية لا تصلح لها النساء بطبيعتهن مثل القضاء والوظائف القيادية العليا والجندية والشرطة					

(٨) الحرية:

نعم لا

٨/ ١ يجب أن يتمتع المواطنون المصريون بالحرية السياسية؟

٨/ ٢ توفير الحرية السياسية في مصر الآن أهم من توفير مستوى لائق من المعيشة؟

٨/ ٣ هناك قيود على الحرية السياسية؟

٤/٨ لا يجب أن يكون هناك حد لحرية التعبير عن الرأي؟

٥/٨ المتطرفون سياسيا" يجب أن يكون لهم الحق في الدفاع عن معتقداتهم

٨/ ٦ يجب إلغاء الرقابة نهائيا" عن الكتب والأفلام

٨/ ٧ لا يلزم حرمان بعض الجماعات السياسية والدينية من حرية التعبير.

٨/ ٨ يجب أن تمنح الأقليات الدينية الحق في ممارسة حريات أكبر.

٩/٨ السماح بقدر كبير من اختلاف الآراء يؤدي إلى الاستقرار

١٠/٨ الديمقراطية الحقيقية محدودة جدا" في مصر بسبب الامتيازات الخاصة لرجال الأعمال

(٩) درجة تقبل الرأي الآخر:

نعم لا

١/٩ لا أتحرج في طلب المشورة

٢/٩ أحترم في العادة وجهة النظر الأخرى.

٣/٩ لا أرفض أن يتدخل أحد في أموري

٤/٩ أكره القيود التي يفرضها الآباء على الأبناء

٥/٩ أتقبل النقد رغم عدم اقتناعي.

٦/٩ أنفذ نصائح أبي بلا تردد.

(١٠) أسئلة عن الهوية:

١/١٠ إذا قدمت نفسك لشخص لا يعرفك، أي من العبارات التالية ستستخدمها في التعريف بنفسك؟

(اختر واحدة فقط)

- عربي، مصري، مسلم (مسيحي)
- مصري، عربي، مسلم (مسيحي)
- مسلم (مسيحي)، عربي، مصري
- عربي، مسلم (مسيحي)، مصري
- مصري، مسلم (مسيحي)، عربي
- مسلم(مسيحي)، مصري، عربي
- غير ذلك: وضح ....

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

١٠/٢ العولمة لا تخدم إلا الدول الغنية، ومصر لا تستفيد منها شيئا

١٠/٣ أؤيد بلدي مصر حتى لو كانت على صواب أو خطأ

١٠/٤ أشعر بالفخر لأني مصري

١٠/٥ من هي الشخصية السياسية المصرية المفضلة لديك؟ ....

١٠/٦ من هي الشخصية السياسية المصرية المكروهة لديك؟ ....

١٠/٧ من هي الشخصية السياسية غير المصرية المفضلة لديك؟ ....

١٠/٨ من هي الشخصية السياسية غير المصرية المكروهة لديك؟ ....

١٠/٩ أي قائد في التاريخ المصري المعاصر تعتبره بطلا؟ ....

١٠/١٠ ما الدولة التي يمكن اعتبارها الأكثر صداقة لمصر؟ ....

١٠/١١ ما الدولة التي يمكن اعتبارها الأكثر عداوة لمصر؟ ....

رابعاً:

(١١) أسئلة مقياس التوجه الديني (الظاهري والجوهري):

دائماً	غالياً	أحياناً	نادراً	أبداً

١١/١ ما مدى ممارستك لشعائر الدين؟

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

١١/٢ يجب أن يكون للأزهر دور سياسي أكبر

١١/٣ ترددي على (المسجد أوالكنيسة) يكسبني إحترام الجميع

١١/٤ مع إيماني بديني إلا أنني لا أشعر بأن هناك أشياء
أخرى أكثر أهمية في حياتي

١١/٥ أجتهد في تطبيق الدين في كل ما يتعلق بأدق أمر في حياتي.

١١/٦ الدين لا يتعارض مع حرية الإنسان في تنظيم حياته وفق ما
يرى طالما أنه لا يضر الآخرين

١١/٧ المعتقدات الدينية من أهم المعايير في الحكم على كافة أمور الحياة.

١١/٨ يضايقني كثيرا" الأشخاص الذين "يستهترون بأداء الشعائر الدينية.

١١/٩ لا أرتاد الأماكن الترفيهية التي تقدم الخمر والرقص.
١١/١٠ يجب إلغاء القيود القانونية على الإجهاض
١١/١١ كل أنواع العقائد الدينية ما هي إلا خرافات
١١/ ١٢ هناك من يرى ضرورة أن تكون العلاقة قوية بين الدين والدولة

خامساً:

(١٢) أسئلة قياس المعارف السياسية:

- ١٢/١ متى صدر دستورج.م.ع؟
- ١٢/٢ ممن تتكون السلطة التشريعية في مصر؟
- ١٢/٣ ما اسم وزير المالية؟
- ١٢/٤ ما اسم وزير الأوقاف؟
- ١٢/٥ ما أسم رئيس مجلس الشورى؟
- ١٢/٦ ما عدد محافظات مصر؟
- ١٢/٧ ما هو عدد الأحزاب السياسية في مصر؟
- ١٢/٨ أذكر ٦ من هذه الأحزاب ....
- ١٢/٩ ما هي طبيعة نظام الحكم في مصر
  •رئاسي •برلماني •ملكي •رئاسي برلماني •لا أعرف
- ١٢/١٠ متى تجري انتخابات رئاسة الجمهورية؟
  •كل سنتين •كل ٥ سنوات •كل ٦ سنوات •كل ٤ سنوات •لا أعرف
- ١٢/١١ متى تجرى انتخابات مجلس الشعب في مصر؟
  •كل ٥ سنوات •كل ٣ سنوات •كل ٦ سنوات •كل ٤ سنوات •لا أعرف
- ١٢/١٢ رئيس مجلس الشعب في مصر
  •يتم انتخابه من قبل الشعب في استفتاء عام •يتم انتخابه من قبل أعضاء مجلس الشعب
  •يعين من قبل رئيس الجمهورية •يختاره رئيس الجمهورية من بين ٣ مرشحين
  •لا أعرف
- ١٢/١٣ متى يمكن الحصول على بطاقة انتخابية؟
  •في شهر ديسمبر من كل عام •قبل إنتخابات مجلس الشعب مباشرة
  •في أي وقت من العام •ابتداء من نوفمبر حتى نهاية يناير
  •لا أعرف
- ١٢/١٤ أين يقع مقر الأمم المتحدة؟
  •نيويورك •واشنطن •جنيف •باريس • لا أعرف

- ١٢/١٥ أين يقع مقر منظمة الوحدة الأفريقية؟

•القاهرة •تونس •لاجوس •أديس بابا •لا أعرف

١٢/١٦ من كان يصدر جريدة الشعب قبل غلقها؟

•حزب الوفد •حزب العمل •حزب التجمع •حزب الأمة •لا أعرف

أسئلة الخلفية التعليمية، السياسية، الثقافية، الاقتصادية والاجتماعية:

هذه الأسئلة تستخدم فقط لتحديد العينة من الجامعتين.

١. **اسم الجامعة:** جامعة القاهرة الجامعة الأمريكية

٢. **التخصص:** اقتصاد سياسة إعلام

٣. **السنة الدراسية:** أولى رابعة

٤. **الجنس:** ذكر أنثى

٥. **الديانة:** مسلم مسيحي

٦. **مكان الإقامة أو الحي الذي يقع به مسكنك:**

....

٧. **اسم المدرسة الثانوية المتخرج منها (الاسم بالكامل):**

نوعها: (١) عربي حكومي
(٢) عربي خاص
(٣) لغات تجريبية
(٤) لغات خاصة
(٥) مدرسة دولية
(٦) غير ذلك وضح

٨. **ما الشهادة الثانوية التي نلتها:**

- الثانوية العامة المصرية
- الثانوية العامة من دولة عربية
- الثانوية الأمريكية American Diploma
- الثانوية البريطانية IGCSE
- الثانوية الألمانية
- الثانوية الفرنسية
- غير ذلك. أذكر ....

٩. **دخل الأسرة:**

١. أقل من ٥٠٠ جنيه شهريا
٢. من ٥٠٠ حتى أقل من ١٠٠٠ جنيه شهريا"
٣. من ١٠٠٠ حتى أقل من ٢٠٠٠ جنيه شهريا"
٤. من ٢٠٠٠ حتى أقل من ٣٠٠٠ جنيه شهريا"
٥. ٣٠٠٠ جنيه فأكثر

١٠. في رأيك، ما الجامعتان الأفضل في مصر؟

في المرتبة الأولى .... في المرتبة الثانية ....

١١. هل تقرأ الصحف والمجلات؟

- كل يوم
- كل أسبوع
- كل شهر

١٢. ما الجريدة المفضلة لديك؟

١٣. ما المجلة المفضلة لديك؟

ملحق رقم (٢)

عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة الأمريكية بالقاهرة(١)

In the fall semester of 2003, the university enrolled 5,146 students in all of its academic programs. During the 2002-2003 fiscal year 32,368* individuals were served by the non-credit programs and courses in the Center for Adult and Continuing Education.

The tables below give breakdowns of the enrollment in the first semester of the academic year 2003-2004. The abbreviations are: Undergraduate Program, UG; Graduate Program, G; Diploma Program, DP; Non-degree, ND; Center for Adult and Continuing Education, CACE; Center for Arabic Study Abroad, CASA; Arabic Language Institute, ALIN; Freshman, F; Sophomore, S; Junior, J; Senior, SR; Special Status, SPSTATUS; Preparatory English, PREP ENG.

Enrollment Fall 2003:

Academic Programs	
Undergraduate	3,963
Graduate Degree	867
Not Seeking a Degree	
Graduate Diploma	21
Center for Arabic Study Abroad	26
Arabic Language Institute	73
Non-degree and Auditors	196
*Center for Adult and Continuing Education	32,368

(١) http://catalog.aucegypt.edu/appendix/studenrolstat/studenrolstat.html and http://www.aucegypt.edu/about/facts.html

Student Status:

New Students	965
Readmitted and Returning	4,181
Male	2,361
Female	2,785

Nationality	UG	G	DP	ND CASA & ALIN	Total
1. Algeria	1	0	0	0	1
2. Armenia	3	0	0	0	3
3. Australia	1	0	0	1	2
4. Austria	2	0	0	0	2
5. Bahrain	1	0	0	0	1
6. Bangladesh	1	0	0	1	2
7. Belgium	1	0	0	0	1
8. Brazil	0	0	0	1	1
9. Cameroon	0	2	0	1	3
10. Canada	9	2	1	4	16
11. Central African Republic	1	0	0	0	1
12. Croatia	1	0	0	0	1
13. Denmark	1	1	0	2	4
14. Egypt	3567	745	11	30	4353
15. Eriteria	1	0	0	1	2
16. Ethiopia	1	0	0	0	1
17. Finland	0	0	0	2	2
18. France	2	2	0	0	4
19. Germany	8	1	0	6	15
20. Greece	3	0	0	0	3
21. Guatemala	1	0	0	0	1

Nationality	UG	G	DP	ND CASA & ALIN	Total
22. Honduras	1	0	0	0	1
23. India	4	1	0	7	12
24. Indonesia	0	0	0	1	1
25. Iran	3	0	0	0	3
26. Iraq	4	3	0	0	7
27. Ireland	1	0	0	0	1
28. Italy	5	1	0	1	7
29. Japan	3	5	0	10	18
30. Jordan	59	8	0	0	67
31. Kazakhistan	1	1	0	0	2
32. Kenya	1	0	0	3	4
33. Korea	4	0	0	3	7
34. Kuwait	7	1	0	0	8
35. Lebanon	20	2	0	1	23
36. Libya	7	0	0	0	7
37. Malta	2	0	0	0	2
38. Mauritius	1	0	0	0	1
39. Mexico	0	0	0	1	1
40. Mongolia	1	0	0	0	1
41. Morocco	1	0	0	0	1
42. Netherlands	1	0	0	0	1
43. Nigeria	6	2	0	0	8
44. Norway	1	5	0	4	10
45. Pakistan	2	0	0	0	2
46. Palestine	34	3	0	0	37
47. Poland	0	0	0	1	1

Nationality	UG	G	DP	ND CASA & ALIN	Total
48. Portugal	0	1	0	0	1
49. Qatar	3	1	0	0	4
50. Romania	1	1	0	0	2
51. Russia	1	1	0	0	2
52. Saudi Arabia	52	9	0	3	64
53. Sierra Leon	0	0	0	1	1
54. Singapore	0	0	0	4	4
55. Sri Lanka	2	0	0	0	2
56. Somalia	0	0	0	1	1
57. Spain	2	2	0	2	6
58. Sudan	29	9	1	1	40
59. Sweden	0	0	0	2	2
60. Switzerland	1	1	0	0	2
61. Syria	23	0	0	0	23
62. Thailand	2	1	0	0	3
63. Tanzania	0	0	1	0	1
64. Tunisia	2	0	0	0	2
65. Turkey	0	3	0	1	4
66. Uganda	0	1	0	0	1
67. United Emirates	2	0	0	1	3
68. United Kingdom	10	3	0	4	17
69. U.S.A.	50	47	7	195	299
70. Venezuela	1	0	0	0	1
71. Yemen	8	1	0	0	9
72. Zimbabwi	0	1	0	0	1
Total	3,963	867	21	295	5,146

ملحق رقم (٢)

البرامج التي تقدمها الجامعة الأمريكية بالقاهرة مع قائمة بالطلبة الملحقين بها

Program of Study	PREP ENG	F	S	J	S	SPSTATUS	G	Total
Accounting	0	0	34	46	39	0	0	119
Anthropology	0	2	5	6	4	0	0	17
Arabic Language Institute	0	0	0	0	0	73	0	73
Arabic Studies	0	0	0	2	1	0	32	35
Art	0	1	8	12	5	0	0	26
Biology	0	15	10	12	15	0	0	52
Business Administration	0	0	54	144	114	0	150	462
Center for Arabic Study Abroad	0	0	0	0	0	26	0	26
Chemistry	0	5	5	4	7	0	0	21
Computer Science	0	26	67	77	123	0	77	370
Construction Engineering	0	0	15	25	83	0	0	123
Economics	0	0	33	83	121	0	60	297
Egyptology	0	1	2	2	3	0	0	8
Electronic Engineering	0	6	20	25	36	0	0	87
Engineering	0	211	58	1	0	0	85	355
English & Comparative Literature	0	3	6	4	5	0	23	41
Forced Migration & Refugee Studies Diploma	0	0	0	0	0	15	0	15
Islamic Studies	0	0	0	0	0	6	0	6
Journalism and Mass Communication	0	46	112	129	114	0	59	460
Middle East Studies	0	1	2	2	4	0	40	49
Modern History	0	2	3	1	0	0	0	6

Program of Study	PREP ENG	F	S	J	S	SPSTATUS	G	Total
Non-Degree	0	0	0	0	0	196	0	196
Philosophy	0	3	5	4	4	0	0	16
Physics	0	2	12	14	13	0	18	59
Political Science	0	7	84	117	92	0	148	448
Psychology	0	4	27	28	35	0	0	94
Public Administration	0	0	0	0	0	0	50	50
Sociology	0	0	11	4	5	0	0	20
Sociology / Anthropology (Masters)	0	0	0	0	0	0	47	47
TAFL	0	0	0	0	0	0	29	29
TEFL	0	0	0	0	0	0	49	49
Theatre	0	3	2	7	7	0	0	19
Undeclared	128	898	169	6	0	0	0	1,201
Totals	128	1,238	791	823	983	316	867	5,146

Graduates:

The American University in Cairo awarded 762 bachelor's degrees and 157 master's degrees in the academic year 2002-2003. Of the 762 undergraduate degrees, 119 were awarded with honors, 92 with high honors, and 51 with highest honors.

ملحق رقم (٤)

نسبة الأساتذة إلى الطلاب في الجامعة الأمريكية بالقاهرة في خريف ٢٠٠٤

Enrollments:

Total Undergraduate, Master's & Special Programs Students	5,294
46.7% Male 53.3% Female	
83.1% Egyptian 16.9% Other Nations	
Degree Seeking (Undergraduate & Master's) Students Only	
47.0% Male 53.0% Female	
89.4% Egyptian 10.6% Other Nations	
Undergraduate Students	3,940
Master's Program Students	928
Special (Not Seeking a Degree) Students	426
Center for Adult and Continuing Education (CACE) Fiscal Year 2003-2004 Students (headcount)	32,556
58.3% Male 41.7% Female	
95.2% Egyptian 4.8% Other Nations	
Student Assistance	
Total 2003-2004 Tuition Scholarships & Financial Aid	$14,074,511

Financial Information:

Total Fiscal Year Budgeted Operating Expenses (2004-2005)	$67,516,000
Income	
Academic Program Tuition 55.5%	
Endowment & Current Gifts 15.9%	
Draw on Endowment Gains 8.3%	
Auxiliary Enterprises 8.1%	
Educational Enterprises 7.7%	
Research 3.2%	
Miscellaneous 1.3%	
Expenditures	
Academic & Support 51.0%	
Administration & General 16.4%	
Auxiliary Enterprises 8.6%	
Plant Operations 8.5%	
Educational Enterprises 7.5%	

Contingency & Miscellaneous 4.1
Research 4.0%
Graduates and Alumni

Bachelor's Degrees Awarded (2003-2004)	876
Master's Degrees Awarded (2002-2003)	186
Total Number of Degrees Awarded Since Founding	20,338
Completed Special Programs: ALI/CASA/Year-Abroad	6,000+

Additional thousands have been students in AUC certificate and diploma programs and in short term classes

Faculty

Undergraduate, Graduate & Special Program Faculty

Full-time Equivalent Faculty to Student Ratio	1 to 12.5
Full-time Faculty in Active Teaching Positions	303
Part-time Faculty (120.6 FTE)	262

Center for Adult and Continuing Education Faculty

Full-time Teaching Faculty	1
Part-time Faculty	425

Library

Volumes	338,415
Current Serial/Periodical Subscriptions	1,693
Databases	78

تعقيب

د. عدلي رضا

في هذه الجلسة لدينا أربعة بحوث، أولا فيما يتعلق بدراسة الدكتورة سلمى البكري، والتي جاءت تحت عنوان: الجامعات الأجنبية فى مصر: الجامعة الأمريكية (دراسة حالة) أؤكد على أننا في مصر في حاجة إلى التعليم الحكومي، وفي حاجة إلى التعليم الأجنبي، ولكن التعليم الحكومي هو عماد التعليم بالنسبة للشعب المصري، فأكثر من ٩٠ % من أبناء الشعب المصري يتعلمون في جامعات حكومية، فهناك أكثر من ١,٥ مليون طالب، تتحمل الدولة مسئولية تعليمهم والإنفاق على هذا التعليم، هذا لا يعنى أن التعليم الجامعى الحكومى فى مصر قد حقق المطلوب منه، ولكنه هو الأمل الأول لمعظم أبناء الشعب المصري، ولكن ما نطمح إليه هو أن نطور هذا التعليم، ليكون عند مستوى مخرجات أفضل مما هو موجود حالياً، ولست من أنصار من يتصورون أن الجامعة الأمريكية أفضل في المستوى من الجامعات الحكومية، فمن خلال خبرتي وعملي في كلية الإعلام بجامعة القاهرة، ومن خلال احتكاكي بالطلبة في كلية الإعلام فى الجامعة الأمريكية، أعتقد أن مستوى الطلبة فى جامعة القاهرة أكفأ بكثير من طلبة الجامعة الأمريكية، والدليل أن طلبة الإعلام فى الجامعة الأمريكية يسجلون لدينا درجات الماجستير، وهم لم يدرسوا مادة مناهج البحث إطلاقاً. كما أن طلبة الجامعة الأمريكية أحياناً ما يحصلون فيها على درجة الماجستير بدون تقديم رسالة، ونحن لا نقوم بمعادلة الشهادات، وهذه نقطة من النقاط التي أود أن أتحدث عنها، فنحن لا ننظر دائماً للأمر بشكل موضوعي، فالجامعة المصرية ليست دائماً هي الرديئة، والجامعة الأمريكية ليست دائما هي الأفضل، فالطلبة في الجامعات الحكومية على الرغم من جوانب القصور فيها، عندما يوفدون إلى البعثات في أوروبا والولايات المتحدة، يتفوقون على أقرانهم فى درجة الدكتوراه.

وهناك عدد من الملاحظات حول ورقة الدكتورة سلمى، يمكن إيجازها فيما يلى:

١. لقد طرحت الدكتورة سلمى ما سمى بالفروض العلمية، لكنى اعتقد أن المتغير الواجب توافره في الفروض، هو إمكانية الخضوع للقياس الإمبريقي والاختبار الإحصائي، وذلك لم يكن متوفرا، لذلك يمكن أن أسميها تساؤلات، لأنها ليست

فروضا، ولم تكن صياغة الفروض بالمعنى العلمي الدقيق.

٢. قامت الدراسة بالمقارنة بين طلبة جامعة القاهرة والجامعة الأمريكية، لكن جامعة القاهرة لم تمثل فى العينة الدراسية، فالعينة غير مبررة، وفي نفس الوقت العينة لا تعبر عن طلبة جامعة القاهرة كاتجاه عام، وكجامعة بها تخصصات متباينة، وكعينة بها مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، ولا أعتقد أن العينة التي أخذتها الدكتورة لجامعة القاهرة وكانت كلها من كلية الإعلام ممثلة لجامعة القاهرة كلها، التي بها ٢٠٠ ألف طالب، في حين أن الجامعة الأمريكية بها ٤٠٠٠ طالب، وبالتالي فالعينة لم تكن ممثلة لجامعة القاهرة والجامعة الأمريكية على السواء، ولكنها تمثل تخصص الإعلام فيمكن القول إنها تمثل كلية الإعلام في جامعة القاهرة، وكلية الإعلام في الجامعة الأمريكية، وكنت أتمنى أن يكون هناك أى تعريف إجرائي للمفاهيم، فما معنى الهوية الدينية، الانتماء العربي لمصر، المساواة الاجتماعية، ممارسة الدين، ذلك حتى تكون الورقة ذات دقة منهاجية.

٣. جعلت الورقة البحثية التعليم متغيراً أساسيا، على الرغم من كل هذه الجوانب، وقد أشارت الدكتورة سلمى إلى أن هناك متغيرات وسيطة لها تأثير أيضاً، فموضوع الالتزام بالصلاة ليس له علاقة بالجامعة الأمريكية، فالصلاة أمر يرتبط بتنشئة الأسرة، وبالبيئة الاجتماعية، وبالمدرسة التي التحق بها الطالب سابقاً، وبالمدرس الذي تلقى منه القيم والمفاهيم، وبالمؤسسة الدينية، فكل هذا يشكل تركيبة قيمية من الممكن أن يتفاعل معها التعليم الأجنبي، ويؤدى دوراً ما، لكنها ليست المتغير الوحيد، وقد أشارت الدكتورة سلمى إلى وجود عوامل وسيطة أخرى، واتفق معها في وجود عوامل وسيطة تؤثر في الاتجاه نحو القضايا المختلفة، كالهوية الدينية، والانتماء لمصر، والمساواة الاجتماعية، وكل ذلك يؤدى دورا في التأثير. وحول النتيجة التي توصلت إليها الدراسة من أن طالب الجامعة الأمريكية ليس لديه التزام ديني، بينما طالب الجامعة المصرية لديه التزام ديني، أرى أن هذه النتيجة في حاجة إلى الجدل والنقاش، لأنني لا اعتقد أن الانتماء للجامعة الأمريكية يمنعني من التدين، فهناك طلبة متدينون في الجامعة الأمريكية.

٤. تبنت الورقة أهمية وجود جامعات أجنبية في مصر، لدعم المؤسسات البحثية،

والتي تمنح درجات الماجستير والدكتوراه، بدلاً من إرسال المبعوثين إلى الخارج، واستقدام الجامعات الأجنبية للنبهاء من الباحثين الأجانب والمصريين للعمل في مصر، وأن ذلك سيكون مفيداً للمجتمع، ويوفر ٦٠ مليون دولار لابتعاث ألف باحث للحصول على درجة الدكتوراه. واعتقد أن مصر ليست في حاجة إلى عقول تستوردها من الخارج، فمصر لديها عقول متميزة وقادرة على التطور بنفسها، وهذا لا يمنع من التفاعل مع الثقافات الأخرى، والترحيب بالجامعات الأجنبية إذا كانت نمطا من أنماط التعليم وكان هناك احتياج مجتمعي له. والتفاعل الثقافي مطلوب لإثراء الثقافة العربية، والتى لا يجب أن تنغلق على ذاتها، ولكن البديل للبعثات أن تكون لدينا جامعة تمنح درجة الدكتوراه ليست بديلاً منطقياً في رأيي، لأن إرسال البعثات يحقق فوائد من حيث الاحتكاك العلمي، واكتساب القيم والثقافة، وبالتالي ستظل البعثات ضرورية. ونحن مع الجامعات الأجنبية ولسنا ضدها، لكنها ليست الطرح البديل بالنسبة للبعثات، فالبعثات لابد أن تظل موجودة، وهناك علوم تتطور كل يوم، وفي حاجة إلى أن يراها الباحث، ويحتك بها وبالعلماء وبالأساتذة وبالزملاء من الجنسيات الأخرى.

ثانياً: **فيما يتعلق بدراسة الدكتور سمير عبد الوهاب، حول إدارة التعليم الجامعي في مصر، وقد تحدث الدكتور سمير عن الهياكل التنظيمية لجامعه القاهرة ولمنظومة التعليم العالي في مصر، واستمد معظم معلوماته من قانون تنظيم الجامعات، ما وظيفة المجلس الأعلى، ما وظيفة رئيس الجامعة، ما وظيفة مجلس الكلية، كل هذا أخذه الدكتور سمير من قانون تنظيم الجامعات (٤٩) لسنة ١٩٧٢، ولى بعض التعليق يتمثل فى النقاط التالية:**

١. **لم تقدم الدراسة نموذجا لهيكل تنظيمي مناسب لجامعة القاهرة، في ضوء قراءتها للأهداف والأنشطة وللإدارات والقوة البشرية. وكنت اتمنى أن يثير الدكتور سمير سؤالا هو : هل الهيكل التنظيمي لجامعة القاهرة كاف لتحقيق الأهداف والأنشطة المطلوبة ؟ وهل الأقسام والإدارات كافية لتحقيق الأهداف ؟ وهل نحن في حاجة إلى دمج إدارات أو إضافة إدارات جديدة ؟**
٢. **كذلك أهملت الدراسة جزءا مهما جداً، حيث لم تتحدث عن القوة البشرية في الإدارة، بل تحدثت عن وجود عدد من الإدارات المركزية، ولم تتناول واقع القوة**

البشرية من حيث الدرجات الوظيفية، والمؤهلات والخبرة.

٣. أثارت الدراسة نقطة تتعلق بالتباين في نطاق الإشراف، واعتقد أن التباين في عــدد الإدارات ليس هو العبرة، فالعبرة في وجود التناغم بين الإدارات، ومدى كفاءة هذه الإدارات في أداء عملها. ولا أرى في الإدارة نموذجا للإشراف على الأفراد، وهذا الأمر غير محسوم.

٤. فيما يتعلق بوجود إدارتين مركزيتين في جامعة القــاهرة، و٢٩ إدارة عامــة، و٧٥ إدارة و٨ أقسام إن هذا التقسيم ربما كان نابعاً من احتياجات الجامعة من الأنشــطة الإدارية، وهذا مرتبط بتقسيم العمل، والذي ربما يكون في حاجة إلى هذه التركيبــة غير المتساوية من حيث المستوى الوظيفي أو الإداري. فقد ذكر الدكتور سمير أنــه في الكليات الكبيرة التي يتعدى فيها الطلبة ٥ آلاف تختلــف فيهــا الإدارات عــن الكليات الصغيرة، إلا أن الحقيقة عكس ذلــك، ففــي كليــة الإعــلام كانــت إدارة الدراسات العليا تابعة لي، وبالتالي فالهياكل التنظيمية متشابهة، إنمــا مــا يفــرض وجود مدير عام أو مدير إدارة، هو طبيعة الوظيفة التي يشغلها الفــرد، فالهياكــل الموجودة في كلية الاقتصاد هي نفسها الموجودة في كلية الإعلام وكليــة التجــارة، وبالتالي اعتقد أن الهياكل التنظيمية واحدة ولكن قد يختلــف مــن يشــغلون هــذه الوظائف في الكليات.

وكنت أتمنى من الدكتور سمير، أن يقدم دراسة تقويميــة لواقــع الإدارة فــي جامعــة القاهرة، وكيف نرتقي بأساليب الإدارة وأساليب رفع الكفاءة في الأداء، ومــاذا يــنقص هــذه الإدارات، وكيف ننظم برامج لتدريب القوى البشرية في القطاعات المختلفة، وكيــف نحــدث نظم الإدارة في جامعة القاهرة، وما مدى فاعلية القوى البشرية الموجودة في أداء عملها وفي تحقيق أهدافها ؟ كل هذا يحتاج إلى جهد كبير من المركز، ويعطي النتيجة التــي نتمنــى أن نصل إليها ومن الناحية الشكلية كنت أتمنى أن تشير هوامش الدراسة إلى الصفحات المأخوذة من القانون، وأتمنى أن يجري الدكتور سمير دراسة منهاجية مســحية علــى واقــع إدارات جامعة القاهرة.

ثالثاً: فيما يتعلق بدراسة الدكتور محمد شبانة الخاصة بالتعليم العالي الخاص، فلقد أشــار في ورقته أن أكاديمية أخبار اليوم تابعة لمؤسسة أخبار اليوم، وهذا فقط من ناحيــة الملكيــة،

أما من الناحية التعليمية، فإنها تابعة لوزارة التعليم العالي كأى معهد من المعاهد. كذلك الحال مع أكاديمية الإعلام بمدينة الإنتاج الإعلامى، والتي تتبع مدينة الإنتاج الإعلامي من حيث الملكية، ولا تتبع وزارة الإعلام، وهي تابعة تعليمياً لوزارة التعليم العالي كمعهد، وبالتالي أكاديمية اخبار اليوم معهد، والأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام معهد. كذلك أشار الدكتور شبانة إلى أن الجامعة العمالية هي جامعة من نوع خاص، في حين أنها معهد من المعاهد التابعة لوزارة التعليم العالي. وقد أشار الدكتور شبانة في ورقته إلى واقع الجامعات الحكومية، وواقع الجامعات الخاصة والمتوسطة التي تشرف عليها الوزارة، واستعرض المصروفات الدراسية، وعدد الأساتذة، وعدد الطلبة بالنسبة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس، للكشف بالإثبات العلمي إذا ما كان العدد كافيا أم لا، وهذه من النقاط الممتازة في الورقة. حيث وصلت النسبة إلى ١٣ طالبا لكل عضوهيئة تدريس بالجامعة الأمريكية، و٥٣ طالب لكل عضو هيئة تدريس بجامعة أكتوبر، ووصلت النسبة في الجامعات الحكومية إلي حوالي ٢٠ طالبا لكل عضو هيئة تدريس، والقراءة تدل على ضعف أعضاء هيئة التدريس في معظم الجامعات الخاصة، مما يجعلها غير قادرة على أداء رسالتها على الشكل المطلوب.

كذلك انتقلت الورقة إلى القانون رقم (١٠١) الخاص بإنشاء الجامعات الخاصة، وخلص الدكتور شبانة إلى بعض الرؤى التى أتفق معه في بعضها، وأختلف معه في بعضها الآخر. وما خلص إليه هو أن الجامعات الخاصة تسعى إلى الربح، وأنها لا تمتلك أبسط قواعد البحث العلمي، وأنها لم تقدم أي تخصصات جديدة مع عدم المعرفة برأس المال، كما أنها بعيدة عن رقابة الدولة، وتدار بأسلوب المشروع التجاري، ومعظمها يدرس باللغة الإنجليزية مما يضعف الهوية، وليس بها عدد كافٍ من أعضاء هيئة التدريس، مع انتشار سلوكيات تتنافى مع التقاليد الجامعية، وربما كانت هذه المقولات نابعة من خبرة الممارسة العملية للدكتور شبانة، وبخاصة أنه يعمل بجامعة خاصة، لكنه قد يكون قاسياً في حكمه، ولا نريد أن نعمم فنقول أن تجربة كل الجامعات الخاصة فاشلة، فقد تكون هذه السلبيات موجودة في إحدى الجامعات الخاصة، ولذلك لا نستطيع أن نقول إن كل الجامعات الخاصة تجاربها سلبية، حيث يجب أن ننظر إلى أعداد الطلبة، فهناك جامعات كبيرة، وأخرى صغيرة تؤدي رسالتها بشكل جيد. وقد اتفق مع الدكتور شبانة في بعض ما توصل إليه من رؤى، فأنا اتفق معه في أن الجامعات الخاصة تسعى إلى الربح حتى الآن، وفي أنه ليس بها قدر كافٍ من

أعضاء هيئة التدريس، وأنها لا تمتلك مقومات البحث العلمي، ولا التعليمي، لكنه ذهب إلـى أنها بعيدة عن رقابة الدولة، وأنا اختلف معه في ذلك، فالدولة قبل أن تنشئ الكليـة، لابـد أن تعطيهم تصريحا، وقد عملت مع الدكتور مفيد شهاب ست سنوات كمستشار إعلامي وعايشت هذه الجامعات، وليس ذلك دفاعاً عنها، فالدولة تراقب جـودة المسـتوى التعليمـي وتـوافر المعامل والأساتذة، صحيح أن هناك قدرا من التحايل وعليه اتمنى أن يدرج الـدكتور شـبانة من ضمن توصياته، أن يكون للأساتذة المعارين عقود ممتدة لمدة خمس سنوات على الأقـل، وهذا أمر مهم جداً. كذلك اشترطت الدولة ألا يقل تقدير الطالب الملتحق بالجامعـه الخاصـة عن ٦٥ % في الكليات النظرية، و٨٠ % للكليات العملية، وهذا بالطبع يتم التحايـل عليـه، بصفتها مشروعا ربحيا، ويتم قبول طلاب دون تلك التقديرات.

وأرى أن هذه الجامعات الخاصة، يجب أن يكون لديها فكر ومسئولية مجتمعية، فلابد أن يشعر ملاكها أنها مشروع لصالح المجتمع ولمصلحة الوطن، ويجب أن تكون هنـاك رؤيـة مجتمعية بحيث تراقب نفسها بنفسها من منظور الصالح العام، وليس مـن منظـور المنفعـة الشخصية، مثلما تؤدى الجامعات الحكومية رسالتها، بحيث تخرج هذه الجامعـات الطبيـب المؤهل والمهندس المؤهل.

كذلك أؤيد الدكتور شبانة فيما يتعلق بالمصروفات الدراسية فى هذه الجامعات، فلابـد أن يكون هناك ضوابط لهذه المسألة، فالتعليم ليس سلعة تباع وتشترى.

وفيما يتعلق بالتدريس باللغة الإنجليزية، أرى أنه ليس كل الجامعـات الخاصـة تـدرس باللغة الإنجليزية، فجامعة ٦ أكتوبر -التي يعمل بهـا الـدكتور شـبانة- لا تـدرس باللغـة الإنجليزية، اللهم إلا الطب والصيدلة وما إلى ذلك، ولا أرى منقصة فـي التـدريس باللغـة الإنجليزية، وفي اعتقادي أن التدريس بالإنجليزية لا يضعف الهوية على أى وجـه، أي أنـه ليس هناك ارتباط بين نوع اللغة التي يدرس بها الطالب، وضياع هويته، فالهوية هي قضـية أخرى مرتبطة بقضايا مجتمعية مختلفة، وبأجهزة كثيرة تؤثر على الفرد. ولقد أثبتت إحـدى رسائل الماجستير بكلية الإعلام، والتى تناولت قضية التغريب عند طلبة الجامعات من خـلال علاقتهم بوسائل الإعلام، أثبتت أن أقل الطلبة تغريباً هم طلبة الجامعـة الأمريكيـة، فـنحن نتصور تصورات هلامية في بعض الأحيان.

كذلك أشار الدكتور شبانة إلى أن هذه الجامعات تنطوى على سـلوكيات سـلبية، مثـل

تسريب الامتحانات، والدروس الخصوصية، وقد يكون التسريب هو حالات فردية، فليست كل الجامعات تسرب الامتحانات، وليست كلها تعطي الدروس الخصوصية، فبعض الكليات بالجامعات الحكومية تعانى هى الأخرى من ظاهرة الدروس الخصوصية، وقد يكون هناك درجة أكبر من الحرية لطلبة الجامعة الخاصة، ناتجة عن الحرية الزائدة من الأسرة ومن إدارة الجامعة.

مكتبة الآداب ٤٢ ميدان الأوبرا - القاهرة
ت: ٣٩٠٠٨٦٨

رقم الإيداع : ٣٦٠٩ لسنة ٢٠٠٦ م

الترقيم الدولي: I.S.B.N.: 977 - 241 - 77 3 -X

التعليم العالى فى مصر:
خريطة الواقع واستشراف المستقبل

أعمال المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية

١٤ - ١٧ فبراير ٢٠٠٥

إبراهيم البيومي غانم
أحمد زايد
أسامة أحمد مجاهد
السيد عبد المطلب غانم
إلهام عبد الحميد
أميمة عبود
جلال البنداري
حسن عيسى
حسن وجيه
رجاء سليم
رضوى صلاح
زينب سليم

عمرو عزت سلامة
سعيد إسماعيل على
سلمى البكرى
سمير عبد الوهاب
سيف الدين عبد الفتاح
شادية عبد الحليم
صلاح سالم زرنوقة
طارق البشرى
عبد الخبير عطا
عبد الله شحاتة
عطية شاهين
على ليلة

عماد صيام
عمرو دراج
محمد زكى عويس
محمد شبانة
محمود شوق
مصطفى كامل السيد
معتز بالله عبد الفتاح
منير بدوى
نادر فرجانى
نادية محمود مصطفى
ناهد عز الدين
يونان لبيب رزق

إعداد وتقديم
سيف الدين عبد الفتاح

مراجعة وتحرير
أسامة أحمد مجاهد

المجلد الثانى ٢٠٠٦

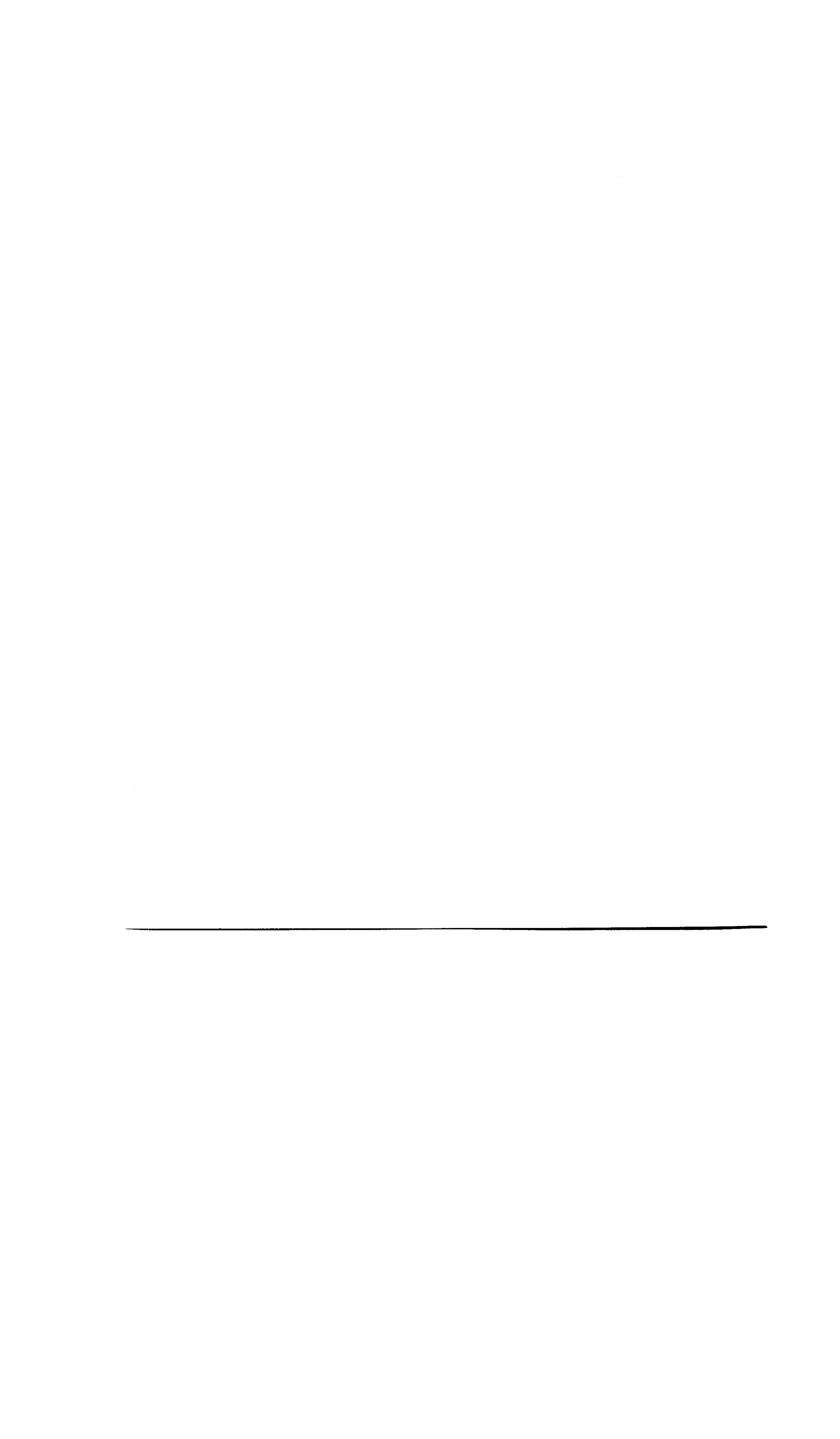
الطبعة الأولى ٢٠٠٦

تليفون: ٥٦٨٠٩٩٨ - ٥٦٧٦٩٥١ فاكس: ٥٦٨٠٩٩٨ - ٥٧٠٣٧٦٩
٥٦٧٦٤٨٦ - ٥٧٠٣٧٦٩
E-mail: cen_cprs@yahoo.com
info@cprs- Egypt.org
Website:www.cprs-Egypt.org

التعليم العالى فى مصر

خريطة الواقع واستشراف المستقبل

٢٠٠٦



المحتويات

الموضوع | الصفحة

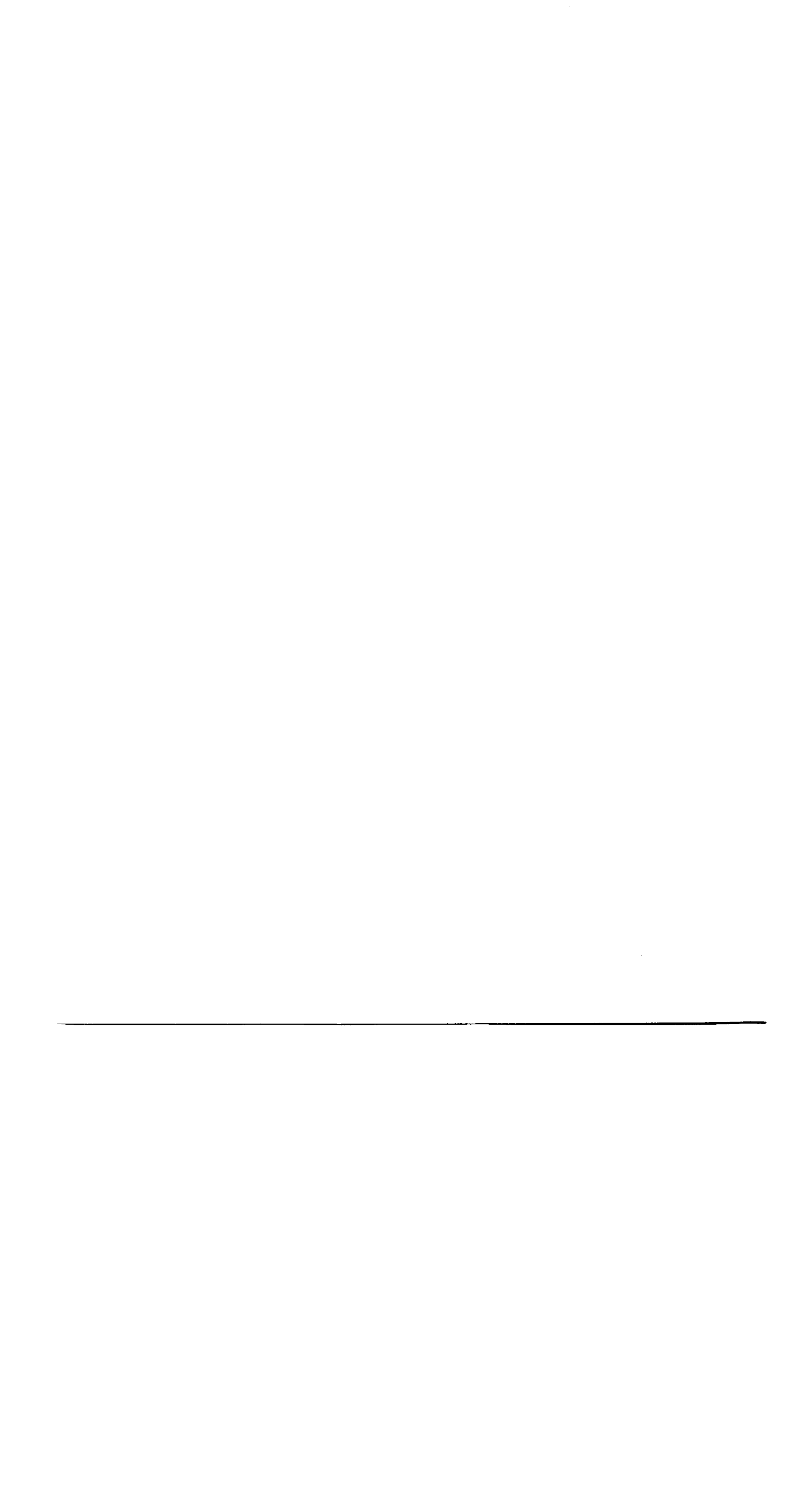
المحور الثالث : التعليم العالى

(التحديات، التقويم، المستقبل)

المحور الثالث

التعليم العالى

(التحديات - التقويم - المستقبل)



٢١. الدراسات العليا فى كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول

د. محمود شوق

تقتضي الواقعية أن نسلم بتخلفنا الحضاري، ويقتضي الصدق مع الذات أن نعترف بأننا نحن المسلمين والعرب نمر بشحوب سياسي، وتخلف اقتصادي، وانهزام ثقافي، وتفكك اجتماعي، وتشويه تربوي. هذا مع أن من حولنا طوفانا جارفا يدفعه عليه داهم، وتقانة غلابة، ومعرفة متسارعة، ومعلوماتية فائقة النمو، وكيانات كبرى متنامية.

وتقتضي إيجابية التوجه أن لا نجلس في نوبة بكاء على اللبن المسكوب، بل ينبغي أن يتنادى أولو العزم من عقلاء الأمة وعلمائها وقادتها وأصحاب الفكر في مؤسساتها، وعلى رأسها مؤسسات التعليم والثقافة والإعلام، ليستنفروا جهودهم ويستحثوا عزائمهم، وينسقوا خططهم، ويتعاونوا على مواجهة هذا الطوفان. فالمتوقع لهذا الطوفان أن يزداد ضراوة وشراسة في القرن الحالي، وأن يستخدم أساليب عصره وعلومه وتقانته، ومن ثم سوف يكون أكثر نفاذاً وأدوم أثراً وأشد فتكاً وتدميراً للقاعدين عن التقدم والمتخلفين عنه، وأشد قسوة على الغافلين عن أهدافه ومراميه.

وليس ببعيد عن المنطق أن نتصور أن عالم القرن الحادي والعشرين هو عالم الغزو المعرفي. فقد وصل الغزو العسكري واحتلال الأرض أوجَه في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ثم تراجع في القرن العشرين ليحل محله الغزو الاقتصادي والتنموي. والمتوقع في القرن الحادي والعشرين، في ظل العولمة وسرعة انطلاق التقدم العلمي والتقاني على وجه العموم، وفي علوم الاتصال على وجه الخصوص، أن يقفز الغزو المعرفي إلى مقدمة العوامل المؤثرة في حياة الإنسان، لأنه يوجَّه إلى غزو العقول والتحكم فيها عن بعد بالسيطرة المعرفية والتوجيه التربوي، ومن ثم توجيه السلوك وفق أهواء الغزاة.

وحين تتناغم عوامل الغزو الاقتصادي والثقافي والتربوي مع الطوفان المعلوماتي والمعرفي، فإن الدول المتخلفة –وعلى رأسها مصر– سوف تكون فريسة سهلة أمام الدول المتقدمة.

ويرى الكاتب أن التشويه المعاصر للحضارة الإسلامية والعربية، هو مجرد جزء من خطة متعددة المآتي لإعاقة العالم الإسلامي والعربي عن التقدم. فخطة التشويه تهدف إلى تحقيق الإحباط الحضاري لدى أبناء الأمة وبخاصة الشباب منهم، ومن ثم إيجاد فراغ فكري

وانعدام وزن قيمي لديهم. وهم بذلك، إضافة إلى التخلف المعرفي وبخاصة في مجال العلوم والتقانة المعاصرة، يكونون مهيأين لتقبل الثقافة الغازية والتخلي عن ثقافتهم. وهذا يجعلهم لغيرهم تبعاً. وهذا هو بيت القصيد.

ويرى الكاتب أنه -والحال على هذا النحو- لا ملاذ لنا إلا أن نتمسك بتربية أبنائنا تربية نابعة من قيمنا ومقومات مجتمعنا وحاجاته، وأن نتزود -بل نلتهم- العلوم الحديثة والتقانة المعاصرة ونهضمها ونتمثلها، وصولاً إلى توطينها ثم إنتاجها، وأن نعمل في دأب على تكوين مجتمع المعرفة الذي ينبغي أن نكونه.

ومن المعلوم أن التربية الموجهة لا تتم إلا في مؤسسات التعليم. فهي تتحمل عبء تزويد أبناء المجتمع بالخبرات المعرفية التي تحقق التقدم المنشود لهذا المجتمع، وتربي أبناءه وفق ثوابته وواقعه وتطلعاته نحو المستقبل.

ويأتي على رأس مؤسسات التعليم مؤسسات التعليم العالي وبخاصة الجامعات. فمن أهم جوانب رسالة الجامعة إعداد القادة والباحثين والمتخصصين في مختلف مجالات التنمية في المجتمع، كما تتحمل عبء وضع المجتمع على منصة الانطلاق الحضاري المعاصر، إضافة إلى المحافظة على الثوابت الثقافية.

وهناك جامعات تتعدى رسالتها حدود الزمان والمكان، حين تعبر نطاق الرسالة التقليدية للجامعة في مجتمع معين إلى العالمية، وحين تضخ في عروق الزمن الغابر نبضاً يستمر دفعه حتى الحاضر. هذه الجامعات تواجه تحديات خطيرة حين يضعف أريج حاضرها عن عبق ماضيها.

ومن أمثلة هذه الجامعات، جامعة الأزهر. فهي ليست جامعة بالمعنى المعروف للجامعة من حيث أنها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، ولكنها منظومة حضارية بدأت تطل على العالم الإسلامي منذ أكثر من ألف عام. وقد تداول إدارتها علماء من مختلف أرجاء العالم الإسلامي، وأسهم في التدريس فيها علماء من شتى بقاعه، أما طلابها فقد وفدوا إليها من كل حدب وصوب في بلاد المسلمين، حيث وجدوا في حضن الجامعة غذاء الروح والعقل والجسم والإيواء الحميم. واليوم، امتدت مظلة التعليم في جامعة الأزهر لتشمل العلوم البحتة والتطبيقية إلى جانب العلوم الشرعية والاجتماعية. ولكن تفرُّد جامعة الأزهر لا يزال يعود -بالدرجة الأولى- إلى ما تقدمه في مجال العلوم الشرعية.

ونظراً لأن الدراسات العليا هي قمة الحصاد الدراسي ومحصلته، وأنهـا الأيسـر فـي التطوير والتحديث، وأن التطوير فيها سريعة مخرجاته قوية آثاره، وأنها مجال إعداد كل من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والقيادات العلمية بمؤسسات المجتمع، وأنها -فـي الوقت نفسه- عبء بحثي مناسب لفرد، فقد اختارها الكاتب مجالاً لدراسته.

لذلك، فإن هذه الدراسة سوف تنحصر في الدراسات العليا في كليات العلـوم الشـرعية بجامعة الأزهر، وهي كليات: الشريعة، وأصول الدين والدعوة.

وتحديداً، سوف يكون موضوع الدراسة:

الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول

ونعني بالدراسات العليا، الدراسات التي تعد الطلاب للحصول على كـل مـن درجـة "التخصص" (الماجستير) ودرجة "العالمية" (الدكتوراه).

وتهدف الدراسة إلى تقييم الواقع وتقديم اقتراحات لتطويره. **وإجرائيـاً**، سـوف ترتكـز الدراسة على دراسة لوائح الدراسات العليا بهذه الكليات، والنظر فـي مقـررات الدراسـات العليا فيها، وتحليل موضوعات عينة من رسائل كل من درجـة "التخصـص" (الماجسـتير) ودرجة "العالمية" (الدكتوراه)، وبناء على هذا، يتم تقديم اقتراحات للتطوير المأمول.

وسوف يتم عرض الدراسة على النحو التالي:

أولاً: نبذة عن جامعة الأزهر.

ثانياً: لوائح الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول

ثالثاً: مقررات الدراسات العليا في كليات العلوم الشـرعية بجامعـة الأزهـر: الواقـع والمأمول

رابعاً: موضوعات رسائل الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعـة الأزهـر: الواقع والمأمول

وفيما يلي نتناول كلاً من هذه العناصر الأربعة بشئ من التفصيل.

أولاً – نبذة عن جامعة الأزهر:

إن من يطلع على تاريخ جامعة الأزهر، يجدها تتفرد بالكثير من الخصائص التاريخيـة والعلمية والتعليمية والسياسية. وفيما يلي سوف نحاول إلقاء الضوء علـى كـل مـن هـذه الخصائص:

أ. من حيث الخصائص التاريخية:

تعتبر جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية من الأقدم في العالم، إذ اقترن إنشاؤها بإنشاء الفاطميين مدينة القاهرة عام (٣٥٨هـ - ٩٦٩م) حين بناها جوهر الصقلي وبنى فيها الجامع الأزهر الذي أقيمت فيه الصلاة لأول مرة في السابع من شهر رمضان عام ٣٦١هـ الذي يوافقه ٢٢ يونيو عام ٩٧٢م، وفي رمضان عام ٣٦٥هـ الذي يوافقه أكتوبر عام ٩٧٥م عقد قاضي القضاة أبو الحسن علي بن النعمان القيرواني أولى حلقات العلم بالجامع الأزهر، حين قرأ كتاباً يعد مصدراً مهماً من مصادر الفقه الشيعي آنذاك، هو كتاب "الاختصار" الذي وضعه والده أبو حنيفة النعمان، وقد حضر هذه الحلقة جمع حافل من العلماء، ثم توالت بعد ذلك حلقات بني النعمان بالأزهر[١].

وظلت جامعة الأزهر منذ هذا التاريخ منارة للعلم على مر العصور. ففي عهد الأيوبيين استمرت جامعة الأزهر في أداء رسالتها رغم إيقاف الصلاة في الجامع الأزهر زهاء قرن من الزمان. وفي عصر المماليك ازدهرت جامعة الأزهر، وواصلت ازدهارها في عهد الخلافة العثمانية، ثم في عهد محمد علي.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، صدر قانون نظامي للأزهر رسم كيفية الحصول على الشهادة العالية، وعددَ المواد المقررة للحصول عليها. وفي عام ١٩٣٠ صدر قانون آخر ينظم الدراسة في الأزهر (الجامعة والمعاهد)[٢]، وفيه نص على أن يشمل التعليم العالي في الأزهر كليات الشريعة وأصول الدين واللغة العربية.

وفي عام ١٩٦١ صدر قانون تنظيم الأزهر رقم ١٠٣[٣]، الذي بمقتضاه أضافت جامعة الأزهر إلى مجالات الدراسة فيها علوم الطب والهندسة والزراعة والتجارة والعلوم. كما أعيد فتح أبواب الدراسة بالجامعة للفتيات بإنشاء كلية البنات التي تضم شعباً لدراسة الطب والعلوم والتجارة والهندسة والعلوم الإنسانية والدراسات الإسلامية والعربية.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه ليست المرة الأولى التي تفتح أبواب التعليم في الأزهر للمرأة. فقد سبق أن جلست في حلقات خاصة بها لتلقي العلم في الجامع الأزهر[٤].

ب. من حيث الخصائص العلمية[٥]:

إنه لمن المعلوم أن جوهر رسالة جامعة الأزهر يتعلق بالعلوم الشرعية. فقد بدأت الجامعة رسالتها بنشر هذه العلوم ليس فقط في مصر، ولكن في مختلف أنحاء العالم

الإسلامي. وذلك من خلال ما توفد من علمائها إلى هذه الأنحاء، وما يفد إليهـا مـن طـلاب للدراسة.

وكانت حلقات العلم التي عقدت بالأزهر منذ البداية تتسم بكثيـر مـن سـمات الحيـاة الجامعية. فالمناقشات العلمية الحرة التي كانت طابع هذه الحلقـات، والإجـازات الدراسـية والفخرية، ونظام المعيدين والأساتذة الزائرين وغيرها من مظاهر الحيـاة العلميـة، عرفهـا الأزهر منذ قرون.

ورغم أن جوهر رسالة جامعة الأزهر يتعلق بالعلوم الشرعية، فإنه تجدر الإشـارة إلـى دورها في نشر العلوم الطبيعية، إذ اتجه بعض علمائها إلى دراسة الطب والرياضيات والفلك والهندسة والجغرافيا والتاريخ، وظلوا يحرصون على هذه العلوم حتى في أشد عهود التدهور والجمود.

وقد ساعد على ازدهار العطاء العلمي لجامعة الأزهر في عهد المماليك وقـوع حـدثين عظيمين في العالم الإسلامي. الأول هو الزحف المغولي على وسط آسيا، والثاني هو تقلـص الحكم الإسلامي في الأندلس، إذ كانت جامعة الأزهر هي الملاذ الآمن للعلماء الذين اضطروا إلى ترك أوطانهم. وبهم استطاعت جامعة الأزهر أن تتقدم في رسالتها العلمية حتى وصـلت إلى ذروة مجدها في القرنين الثامن والتاسع الهجريين.

ومن أهم عوامل الازدهار العلمي لجامعة الأزهر في عهد الخلافة العثمانيـة، اسـتقلال مصادر تمويل الجامعة عن الحكومة بفضل حصيلة الأوقاف. الأمر الذي أتاح للعلماء حريـة مطلقة في اختيار الدراسات والبحوث والكتب التي تستخدم في التعليم، ممـا أضـفى علـى الجامعة شخصية مستقلة لها كيانها واحترامها، وجعل منها مركـزاً إسـلامياً قائـداً للفكـر الإسلامي يجتذب إليه كبار العلماء الذين تصدروا الحلقات الدراسية بها، كما جذب الكثير من طلاب العلم من مختلف أنحاء العالم الإسلامي.

وحين تولى محمد علي حكم مصر، اعتمد على خريجي جامعة الأزهر في إنشاء الدولة الحديثة، فاختار المبتعثين إلى أوروبا للدراسة من بين رجال جامعة الأزهر. وبـذلك، يمكـن القول بأن النهضة العلمية الحديثة في مصر قد قامت على أكتاف هذه الطليعة من الأزهريين.

واليوم تقدم جامعة الأزهر مجالات علمية جديدة، مثل دراسـة القـانون إضـافة إلـى الشريعة في كلية الشريعة، وأصبحت "كلية الشريعة" تسمى "كلية الشريعة والقانون"، وأنشئت

كليات لمجالات جديدة مثل كلية الدعوة وكلية الدراسات الإسلامية وكلية التربية وكلية اللغات والترجمة وكلية طب الأسنان وكلية الصيدلة.

كما تحتضن جامعة الأزهر وكلياتها عدداً من المراكز العلمية، منها: المركز الإسلامي العالمي للمعلومات والتوثيق، ومركز التعريب والترجمة والنشر، والمركز الدولي للدراسات والبحوث السكانية، ومركز الأزهر لبحوث معوقات الطفولة بكلية الدراسات الإنسانية للبنات، ومركز صالح كامل للأبحاث والدراسات التجارية الإسلامية بكلية التجارة للبنين، والمركز الإسلامي لأمراض القلب وجراحاته بكلية الطب للبنين، ووحدة القصور الكلوي وزرع الكلى بكلية الطب للبنين.

ومما يجدر الإشارة إليه أن جامعة الأزهر قد انتشرت فروعها في أنحاء مصر. فمثلاً، أصبح لها فرع في كل من طنطا والمنصورة والزقازيق وأسيوط، كما أصبح لها كليات في كثير من مدن مصر مثل الأسكندرية وأسوان ودمياط وجرجا وقنا وشبين الكوم وسوهاج وتفهنا الأشراف بمحافظة القليوبية.

جـ- من حيث الخصائص التعليمية والتربوية:

قديماً كان التعليم في جامعة الأزهر يسير على نظام فريد، يقوم على تربية الفرد المسلم تربية متكاملة. فكان الطالب يشرب من معين أستاذه أو شيخه العلم والسلوك معاً، كما كان يختار المادة التي يرغب في دراستها، بل يختار الشيخ الذي يجلس في حلقات تدريسه. وكان الطلاب الوافدون للدراسة يعيشون في الجامع الأزهر في أجنحة تسمى أروقة. ويخصص لهم مقابل عيني ونقدي للإعاشة.

ففي الجامع الأزهر، كان الأستاذ يجلس يحيط به طلابه ومريدوه: يشرح لهم ويجيب على أسئلتهم ويناقشهم، وكانت الحلقات تتعدد في المادة الدراسية الواحدة، وفي فروع العلم المختلفة، كما كانت مستويات الدراسة في المادة الواحدة تتدرج من السهل إلى الصعب. وفي الغالب إذا ما انتهى الطالب من دراسة مادة ما اختبر فيها وانتقل إلى دراسة غيرها.

وكانت الدراسة في الجامع الأزهر تستمر يومياً، من بعد صلاة الفجر إلى ما بعد صلاة العشاء، كما كان كل طالب حراً أن يدرس ما يشاء حسب قدراته وميوله وظروفه المعيشية. وكان أيضاً حراً في أن يدرس على من يريد من المشايخ. وفي نهاية الدراسة يمنحه شيخه الإجازة التي تعطيه الحق في الانتقال إلى المستوى الأعلى أو الجلوس مجلس المدرس. ولكن

قبل جلوسه مجلس المدرس كان شيخه يعطيه "تعييناً" في المادة ثم يمتحنه فيه، ويحاوره ويجادله إلى أن يسبر غوره، ويدرك مبلغ علمه، ثم يجيزه إن وجده يستحق.

ولم يكن هناك مدة محددة للحصول على الإجازات، بل كان طول الوقت أو قصره يتوقف على استعدادات الطالب وقدراته وعدد المواد التي يستطيع أن يدرسها معاً وظروفه المعيشية. ولذلك، اختلفت مدة دراسة الطالب قصراً وطولاً من طالب لآخر.(٦)

وكان هذا النظام التعليمي يتوافر له خصائص تعليمية نتطلع اليوم إلى تحقيقها. من أهمها:

١. حرية حضور حلقات الدراسة دون التقيد بسن معين، جعل التعليم متاحاً للجميع، كما جعل تبادل الخبرات بين المتعلمين يسهم في الإنضاج الاجتماعي لصغار السن منهم.

٢. تعدد أوقات الحلقات، في كل تخصص أعطى فرصة أوسع للاستجابة لظروف المتعلم، ومكّن المتعلم من اختيار الشيخ الذي يرغب في الدراسة على يديه.

٣. عدم التقيد بحد أدنى أو حد أقصى للعبء الدراسي للطالب، منح المتعلم حرية اختيار هذا العبء وفق قدراته العقلية وظروفه المعيشية، وأسهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. جَعْل التقويم فردياً لكل طالب جعل التقويم أكثر موضوعية، إضافة إلى أنه أسهم في تكوين علاقة وثيقة بين المتعلم وشيخه، وأتاح للمتعلم فرصاً تعليمية واجتماعية أسهمت في نضجه العلمي والاجتماعي.

٥. مجانية التعليم، ودعم المتعلمين عينياً ومادياً أسهم في الاستقرار الدراسي للمتعلمين وتفرغهم للتحصيل، ومن ثم ندرة حالات التسرب.

٦. نظراً للقصور النسبي في مصادر التعلم من حيث المكتبات المجهزة بالكتب والمراجع، اعتمد المتعلمون على إستشارة المشايخ المتخصصين، الأمر الذي أسهم في توثيق الصلة بين المشايخ والطلاب، ووثق معرفة الشيخ بطلابه، ومن ثم صدق تقييمه لهم.

٧. التعلم الذاتي هو الأساس الأول في هذا النظام، الأمر الذي جعل تكوين مهارات الرجوع إلى المصادر –على قلتها– من أهم فعاليات عملية التعلم، كما أن قلة

المراجع دفعت المتعلمين إلى التعلم التعاوني فيما بينهم، وتكثيف الاتصال بمشايخهم.

٨. حرية التعبير التي أتاحها المشايخ للطلاب، وكثافة الحوار بين الطرفين، جعل اكتساب الطلاب مهارات الحوار وآدابه من بين أهم مخرجات هذا النظام التعليمي.

ومع أن هذه الخصائص ممتازة، فإن معظمها قد اختفى اليوم بعد أن تغير نظام التعليم في جامعة الأزهر. فقد كثرت أعداد الطلاب، وازدحمت قاعات الدراسة، ولم يعد المشايخ مستعدين للعطاء أو قادرين عليه كما كان أسلافهم، ولم يعد الطلاب مقبلين على التعلم كما كان أسلافهم، ولم تعد الحوافز المادية والمعنوية متوافرة للمشايخ والطلاب كما كانت متوافرة لأسلافهم، ولم يعد المجتمع يقدم الاحترام والإجلال لخريج جامعة الأزهر كما كان يقدم لأسلافهم، ولم تعد أبواب العمل مفتوحة أمام خريجي جامعة الأزهر كما كانت مفتوحة لأسلافهم.

وباختصار، فقد أصاب جامعة الأزهر ما أصاب غيرها من الجامعات في مصر من عوامل الضعف في المدخلات، الأمر الذي أدى إلى تدني مستوى الأداء في العملية التعليمية والتربوية والخدمية داخل الجامعة، ومن ثم تدني مستوى المخرجات.

د. من حيث النشاط السياسي:

تميزت جامعة الأزهر في مسيرتها أنها فاقت غيرها من الجامعات في عطائها السياسي للمجتمع المصري على مر التاريخ. ولذلك، فإن ما سوف نعرضه هنا عن هذا النشاط سوف يكون مجرد إشارات، لأن للأزهر جامعاً وجامعة دوراً رائعاً في العمل الوطني لا يمكن وفاء الكتابة عنه في الحيز المتاح لهذا البحث. ونبدأ هذه العجالة بالإشارة إلى أنه اعترافاً بهذا الدور، فإن نابليون بونابرت حين احتل مصر كون عقب دخوله القاهرة مجلساً لإدارة شئون العاصمة من تسعة أعضاء جميعهم من كبار شيوخ الأزهر، ومع هذا، كان الجامع الأزهر ملتقى المعارضين للاحتلال الفرنسي، ومركز الثورة ضده بقيادة شيخ من الأزهر هو الشيخ محمد السادات.

والإشارة الثانية، أنه لما قامت الثورة العرابية كان الكثير من زعمائها من علماء الأزهر وطلابه، بل كان أحمد عرابي نفسه ممن تلقوا العلم في الأزهر.

والإشارة الثالثة، أنه في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين برز قادة كثر

للفكر والسياسه في مصر من بين علماء الأزهر وخريجيه. من أمثلة هؤلاء الشيخ محمد عبده والأديب مصطفى لطفي المنفلوطي وسعد زغلول قائد ثورة ١٩١٩م[٧]. وعلى وجه العموم، كان شيخ الأزهر وعلماؤه موضع حسبان دائماً لدى السلطة السياسية في مصر عند اتخاذها القرارات.

والإشارة الرابعة، أنه حتى في القرن العشرين وعلى الرغم من تراجع الدور السياسي للأزهر، فإن الرئيس جمال عبد الناصر رئيس جمهورية مصر آنذاك، لم يجد في عام ١٩٥٦م –أثناء العدوان الثلاثي على مصر– أنسب من منبر الأزهر لكي يطلق من فوقه شرارة مقاومة العدوان.

أما اليوم فقد تراجع الدور السياسي للأزهر. وذلك، لأن أوقافه ألغيت وصار يعتمد على الدولة في موارده المالية، كما أصبح شيخه وعلماؤه يتقاضون مرتباتهم منها مثل سائر موظفي الدولة. وإضافة إلى ما سبق، فقد أصابه ما أصاب الجامعات المصرية كلها من شحوب الاستقلال في إدارة شئونها، ومواجهة الكثير من محاذير وحساسيات السلطة نحو العمل السياسي، إلى الحد الذي جعل مصر تخسر نبضاً سياسياً ناضجاً منبعه منارات مصر العلمية بما تحتويه من أساتذة وطلاب.

ثانياً – لوائح الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول:

فيما يلي نستعرض أهم أحكام لائحة كلية أصول الدين[٨] بجامعة الأزهر بالقاهرة، لأنها تعتبر أساس اللوائح بالكليات الأخرى، وبمقارنة لوائح الكليات الأخرى بها تبين أنها المنطلق بالنسبة لهذه اللوائح. وسوف نتخير جميع الأحكام التي توجه المسيرة العلمية للدراسات العليا في هذه الكلية، أما الأحكام التي تتعلق بأمور مثل قيد المكفوفين أو استثناءات الوافدين، فسوف نتجاوزها ما لم تكن ذات تأثير على مسيرة الدراسات العليا بالنسبة لأهداف هذا البحث.

أ. الواقع:

١. بالنسبة لدرجة "التخصص":

١–١ مدة الدراسة للحصول على درجة "التخصص" (الماجستير) ثلاث سنوات على

الأقل، بينها سنتان جامعيتان لدراسة المقررات الداخلة في تخصص الطالب، والسنة الثالثة يعد فيها الطالب رسالة في موضوع يجيزه مجلس القسم ويقره مجلس الكلية، ويُناقش فيها مناقشة علنية.

١-٢ يشترط في قيد الطالب لدرجة "التخصص":

- أن يكون حاصلاً على درجة الإجازة "العالية" من الكلية في إحدى شعب التخصص التي تخرج فيها، أو على درجة علمية معادلة لها من كلية أو معهد علمي آخر معترف به من الجامعة بتقدير "جيد" على الأقل في كل من التقدير العام ومادة التخصص. ويعفى الطلاب الوافدون من غير البلاد العربية من شرط الحصول على التقدير.
- يقدم الطالب موافقة صريحة من الجهة التي يعمل بها على متابعة الدراسة وفقاً للنظام والمواعيد التي يقررها مجلس الكلية.
- يؤدي الطلاب المصريون المتقدمون للالتحاق بالدراسات العليا امتحاناً – (تحريرياً وشفوياً) – في القرآن الكريم – وبالنسبة للطلاب الوافدين يؤدون امتحان القرآن الكريم في الأجزاء التي يحددها مجلس الكلية.
- يكون قيد الطالب بناء على اقتراح مجلس القسم المختص، وموافقة مجلس الكلية ومجلس الجامعة.

١-٣ يقوم الطالب بعد نجاحه في السنة الثانية بتقدير (عام) "جيد" على الأقل بتسجيل رسالة "التخصص"، ويعين مجلس الكلية مشرفاً على الرسالة، ولا يناقش فيها قبل مضي سنة على الأقل من تاريخ تسجيلها. ويستثنى من شرط الحصول على تقدير جيد الوافدون من غير البلاد العربية.

إذا لم يحصل الطالب على تقدير "جيد" في السنة الثانية، فلمجلس الكلية أن يمنحه فرصة واحدة فقط لتحسين التقدير.

١-٤ على الطالب أن يقوم بإعداد البحوث التي يكلف بها، وأن يتابع الدراسة المقررة بنسبة ٧٠% من عدد الساعات المقررة التي يحددها مجلس الكلية. ويكون الحصول على هذه النسبة كافياً للسماح للطالب بأداء الامتحان.

١-٥ لا يجوز القيد لأكثر من درجة جامعية في وقت واحد، ولا يجوز للمعيدين أو

المدرسين المساعدين القيد أو التسجيل للحصول على درجة جامعية في غير تخصص أقسامهم، إلا بموافقة مجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلس الكلية.

١-٦ إذا لم يحصل الطالب على درجة "التخصص" خلال ست سنوات من تاريخ قيده يفصل، ويجوز لمجلس الكلية الإبقاء على تسجيله لمدة إضافية يحددها بناء على اقتراح المشرف وموافقة مجلس القسم المختص، على ألا تزيد المدة الإجمالية عن ثماني سنوات من تاريخ قيد الطالب.

١-٧ مع مراعاة المادة السابقة، لمجلس الكلية بناء على اقتراح الحكم على الرسالة أن يرخص للطالب الذي لم تتقرر أهليته لدرجة "التخصص" في إعادة تقديم رسالته بعد استكمال أوجه النقص بها، أو في تقديم رسالة أخرى في موضوع آخر يقره مجلس الكلية، على ألا يناقش قبل مضي سنة على الأقل من تاريخ إعادة التسجيل.

١-٨ يمنح الطالب درجة التخصص في تخصصه أو في مجال من مجالاته بأحد التقديرات الآتية:

درجة "التخصص"	بتقدير	ممتاز
درجة "التخصص"	بتقدير	جيد جداً
درجة "التخصص"	بتقدير	جيد
درجة "التخصص"	بتقدير	مقبول

٢. بالنسبة لدرجة العالمية (الدكتوراه):

٢-١ يشترط لقيد الطالب لدرجة العالمية ما يلي:

- أن يكون حاصلاً على درجة "التخصص" من نفس الكلية في إحدى شعب التخصص فيها، أو على درجة معادلة لها من كلية أو معهد علمي آخر معترف به من الجامعة بتقدير "جيد" على الأقل، وأن يكون تخصصه السابق (في درجة التخصص) من نوع الدراسة التي يرغب أن يقوم بها.
- أن يتقدم بطلب لعميد الكلية يوضح فيه الموضوع الذي يقوم بإعداده، ويرفق بطلبه خطة بحثه. ويعتمد مجلس الجامعة تسجيل الطالب بناء على اقتراح مجلس القسم المختص وموافقة مجلس الكلية.

٢-٢ لا يناقش الطالب في موضوع رسالته قبل مضي سنتين من تاريخ تسجيله بهذه المرحلة.

٢-٣ يعين مجلس الكلية بناء على اقتراح مجلس القسم المختص أستاذاً يشرف على تحضير الرسالة من أعضاء هيئة التدريس الحاليين أو السابقين بالكلية أو الكليات المناظرة بالجامعة أو من أعضاء مجمع البحوث الإسلامية. ولمجلس الكلية أن يعهد بالإشراف على الرسالة إلى أحد الأساتذة المساعدين الحاليين أو السابقين، ويجوز أن يتعدد المشرفون، وحينئذ يجوز للمدرسين وللمتخصصين من الهيئات الأخرى الاشتراك في الإشراف.

٢-٤ يقدم المشرف على الرسالة تقريراً دورياً عن مدى تقدم الطالب في بحثه، وتعرض هذه التقارير على مجلس القسم ثم مجلس الكلية، ولمجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلس الكلية إلغاء تسجيل الطالب في ضوء هذه التقارير.

٢-٥ يقدم المشرف على الرسالة بعد الانتهاء من إعدادها تقريراً عما إذا كانت صالحة للعرض على لجنة الحكم، فإذا قرر صلاحيتها اقترح مجلس الكلية تشكيل لجنة الحكم على الرسالة بناء على اقتراح مجلس القسم.

٢-٦ يعين مجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلس الكلية لجنة الحكم على الرسالة من ثلاثة أعضاء على الأقل، أحدهم المشرف على الرسالة وباقي الأعضاء من الأساتذة أو الأساتذة المساعدين بالجامعة، أو الجامعات والمعاهد العلمية الأخرى، أو من في مستواهم العلمي من المتخصصين، على أن يكون أحد أعضاء اللجنة على الأقل من خارج الكلية، ويراعى أن تكون الكلية ممثلة في لجنة الحكم.

٢-٧ يقدم كل عضو من أعضاء لجنة الحكم تقريراً علمياً منفصلاً عن الرسالة بصلاحيتها قبل المناقشة، وتقدم اللجنة مجتمعة تقريراً بنتيجة المناقشة، وتعرض التقارير على مجلس القسم ومجلس الكلية تمهيداً للعرض على مجلس الجامعة، ولمجلس الجامعة بناء على توصية لجنة الحكم أن يقرر طبع الرسالة وتبادلها مع الجامعات الأخرى، كما أن للجنة الحكم أن توصي بنشر الرسالة على نفقة الجامعة.

٢-٨ تحرر الرسالة المقدمة لنيل درجتي "التخصص" و"العالمية" باللغة العربية، ويجوز أن تكون مشفوعة بملخص واف بلغة أجنبية يجيدها الطالب.

٢-٩ على الطالب أن يتقدم بعشر نسخ من الرسالة قبل مناقشتها يوزع منها على لجنة الحكم، وفي حالة إقرارها يوزع الباقي على مكتبة الكلية والمكتبة العامة للجامعة

والكليات المناظرة، على ألا يقل عدد النسخ التي تودع مكتبة الكلية عن ثلاث.

٢-١٠ لمجلس الكلية بناء على اقتراح لجنة الحكم على الرسالة، أن يرخص للطالب الـذي لم تتقرر أهليته لدرجة "العالمية" في إعادة تقدير رسالته بعد استكمال أوجه الـنقص بها، أو في تقديم رسالة أخرى في موضوع آخر يقره مجلس الكلية، على ألا يناقش قبل مضي سنتين على الأقل من تاريخ موافقة مجلس الجامعة على إعادة التسـجيل في حدود المدة المسموح بها.

٢-١١ يسقط تسجيل الطالب بمرحلة "العالمية" بمضي ست سنوات على قيده دون حصوله على الدرجة العلمية. ويجوز لمجلس الكلية بناء علـى تقريـر الأسـتاذ المشـرف وموافقة مجلس القسم المختص مد فترة التسجيل، على ألا تزيد المدة الإجمالية لهذه المرحلة عن اثنتي عشرة سنة من تاريخ التسجيل.

٢-١٢ يمنح الطالب درجة العالمية في تخصصه أو في مجال من مجالاته بأحد التقـديرات الآتية:

درجة "العالمية" مع مرتبة الشرف الأولى.

درجة "العالمية" مع مرتبة الشرف الثانية.

درجة "العالمية".

٣. أحكام عامة لمرحلتي "التخصص" و"العالمية":

٣-١ يعقد امتحان الدراسات العليا لكل من فرقتي الدراسـة بمرحلـة التخصـص علـى دورتين كل عام، الدورة الأولى في نهاية العام الجامعي، والدورة الثانية في بدايـة العام الجامعي التالي.

٣-٢ الطالب الذي يرسب في مادة أو أكثر من مواد الامتحان يعتبر راسباً في الامتحـان كله، ويؤدي الامتحان في جميع المواد في الدورة الثانية، فإذا رسـب فـي الـدورة الثانية أعاد الفرقة دراسة وامتحاناً.

٣-٣ تعتبر كل دورة من دورتي الامتحان مستقلة بذاتها، وللطالب أن يدخل فـي إحـدى دورتي الامتحان، وله أربع فرص امتحان في كل فرقة، على ألا يزيد بقـاؤه فـي الفرقة الواحدة على سنتين، ويجوز لمجلس الكلية منحه فرصة أخـرى فـي عـام جامعي واحد، ويسقط قيد الطالب لاستنفاذ فرص الامتحان المـذكورة، أو بمضـي

ثماني سنوات دون حصوله على درجة التخصص.

٣-٤ القرآن الكريم مادة أساسية، يمتحن الطالب المصري في القرآن الكريم كلــه شــفوياً وتحريرياً، وغير المصري في الأجزاء التي يحددها مجلس الكلية.

٣-٥ - مدة الامتحان التحريري في كل مقرر ثلاث ساعات، ما لم يقــرر مجلــس الكليــة خلاف ذلك.

- النهاية الكبرى لكل مادة تحريرية أو شفوية (١٠٠) مائة درجة، والحد الأدنــى للنجاح (٦٠) ستون درجة.
- يكون الامتحان تحريرياً في جميع المقررات وشــفوياً فــي المقــررات التــي يحددها مجلس الكلية، ولا يمتحن شفوياً إلا من نجح في الامتحان التحريــري، فإذا رسب في مقرر أو أكثر في الامتحان التحريري أو الشفوي أعاد الامتحان في جميع المقررات.
- تحسب تقديرات النجاح في كل مادة وفــي التقــدير العــام لامتحــان درجــة التخصص على النحو الآتي:

ممتـــــاز	من ٩٠%	إلى ١٠٠%
جــيــد جداً	من ٨٠%	إلى أقل من ٩٠%
جـــيـــد	من ٧٠%	إلى أقل من ٨٠%
مقبـــــول	من ٦٠%	إلى أقل من ٧٠%

وتحسب تقديرات الرسوب على الوجه التالي:

ضعيف جداً	أقل من ٤٥%	
ضـــعيف	من ٤٥%	إلى أقل من ٦٠%

ب. المأمول: تزكية وتطوير بالنسبة للوائح:

١. تقرير المادة ١-١ الجمع بين دراسة مقررات وإعداد بحث في برنـــامج الدراســة لدرجة "التخصص" أمر إيجابي. فدراسة المقــررات تعمــق المعرفــة، وتلاحــق المستحدث في محتوى التخصص أو في تطبيقه، وإعداد البحث يساعد الطالب على اكتساب المهارات البحثية، ويسهم في تكوين اتجاه الموضوعية في إصدار الأحكام، وتقدير لدور البحث العلمي في اكتشاف المعرفة الجديدة، كما يعد الطالب لمواصــلة

الدراسة في درجة "العالمية".

٢. اشترطت المادة ١-٢ أن القبول للقيد في درجة التخصص، يتطلب تقدير "جيد" على الأقل في كل من التقدير العام للإجازة العالية وفي التخصص الذي يود الطالب دراسته في درجة "التخصص".

ويعتبر تقدير (عام) "جيد" أساساً مقبولاً لبدء الطالب الدراسات العليا عموماً. ولكن بالنسبة للتخصص فإن التقدير يفضل أن يكون "جيد جداً"، حيث أنه سيكون مجال تكوين الطالب في حياته العلمية المستقبلية، ولأن الطالب يختار تخصصه بمحض إرادته ووفق استعداداته وقدراته.

٣. أمر جيد أن تشترط المادة ١-٢ لقبول الطالب في الدراسات العليا نجاح الطالب في اختبارين في القرآن الكريم، أحدهما شفوي والآخر تحريري.

هذا توجه ممتاز نظراً لأن القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع الإسلامي، وهو ضرورة علمية وعملية لجميع من يعدُّون للعمل في مجالات العلوم الشرعية، سواء من حيث التعليم أو البحث أو الإفتاء أو الدعوة أو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وهنا مجال لاشتراط امتحان مناسب في السُنة المطهرة، فهي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي، وينبغي أن يصل طالب الدراسات العليا إلى مستوى متميز في الإلمام بها، لأنها جزء لا غنى عنه من الثقافة الشرعية، ومنطلق للفهم العام لمقاصد الشريعة.

٤. اشتراط المادة ١-٣ الحصول على تقدير عام "جيد" في دراسة المقررات في برنامج درجة "التخصص" قبل تسجيل الرسالة، يحافظ على مستوى معقول من التحصيل تمهيداً لمرحلة الرسالة، ولكن:

- تقرير المادة ١-٣ أن لمجلس الكلية صلاحية منح الطالب الذي لم يحصل على تقدير "جيد" في السنة الثانية فرصة أخرى لتحسين التقدير، يشجع غير الجادين على اغتنام هذه الفرصة. فالدراسات العليا لا ينبغي أن تتاح إلا للجادين المتفوقين.
- اقتصار تقييم أداء الطالب في دراسته للمقررات على اختبار في نهاية كل من

سنتي الدراسة بدرجة "التخصص" مادة (١-٣) يحتاج إلى مراجعة، إذ ينبغي أن يكون التقييم مستمراً أثناء العام الدراسي، وأن يكون لأعمال يقوم بها الطالب أثناء العام الدراسي نصيب مفروض في تقييم أدائه، وأن يتنوع نشاط الطالب في هذه الأعمال بين الاختبارات والبحوث والإسهام في دراسات ميدانية وغيرها. فهذا أدعى إلى شمول التقييم واستمراره وصدقه.

٥. اشتراط المادة ١-٤ حضور نسبة ٧٠% على الأقل من عدد ساعات دراسة المقرر لدخول امتحانه، يتيح فرصة كافية لإفادة الطلاب من مشورة مشايخهم والاستماع إلى توجيههم والحوار معهم.

٦. تقرر المادة ١-٥ عدم جواز القيد لأكثر من درجة جامعية في وقت واحد. ولكنها لم تحدد إن كان القيد الثاني يقتصر على داخل الجامعة أم يشمل خارجها أيضاً، بمعنى هل المنع بالنسبة لداخل الجامعة فقط أم أنه منع مطلق داخل الجامعة وخارجها.

٧. تقرر المادة ١-٥ عدم جواز تسجيل المعيدين أو المدرسين المساعدين القيد للحصول على درجة جامعية في غير تخصص أقسامهم، إلا بموافقة مجلس الجامعة بناء على اقتراح مجلس الكلية. إن هذه المادة تتعارض في الغالب مع شروط تعيينه معيداً في تخصص القسم، إضافة إلى أن حصول المعيد أو المدرس المساعد على درجة في غير تخصص قسمه لا يفيد القسم.

٨. تجيز المادة ١-٦ القيد لمدة ثماني سنوات في الدراسة لدرجة "التخصص". ويرى الكاتب أن هذه المدة أطول مما ينبغي، ويقترح أن تكون المدة ثلاث سنوات من تاريخ تسجيل موضوع الرسالة، ومن ثم يقترح أن تكون مدة الدراسة لدرجة التخصص أقصاها خمس سنوات فقط.

٩. تحديد المادة ١-٨ تقديراً لمنح درجة "التخصص" اتجاه محمود. وذلك لمراعاة الفروق في مستويات الأداء. ولكن لم يتبين من اللائحة أن المقررات لها وزن في التقدير النهائي للحصول على الدرجة. بل يبدو أن الحصول على تقدير عام "جيد" في المقررات اعتبر شرطاً للانتقال إلى مرحلة إعداد الرسالة.

ويقترح الكاتب أنه مع وجود هذا الشرط، ينبغي أن يكون تقدير التخرج في درجة

التخصص مكوناً من شقين: الأول يخص المقررات وليكن ٦٠%، والثاني يخص الرسالة وليكن ٤٠%. فكل من النشاطين يسهم في تكوين خبرات المتعلم التي يكتسبها في برنامج الدرجة، على وجه العموم.

١٠. اشتراط المادة ٢-١ للقبول في دراسة "العالمية" الحصول على تقدير "جيد" على الأقل في "التخصص"، وأن يكون تخصص الدراسة فيها هو التخصص ذاته في درجة "التخصص"، أمر إيجابي. فمستوى "جيد" يعتبر حداً أدنى للتأهل لدراسة "العالِمية"، والاستمرار في التخصص يؤدي إلى تعميق الدراسة والغوص في ثنايا المعرفة فيه.

١١. لم تقرر اللائحة صراحة أن متطلبات الحصول على العالِمية، تقتصر على إعداد رسالة ومناقشتها بواسطة لجنة تشكل لهذا الغرض مناقشة يثبت منها تمكن الطالب من بحث موضوعها، علماً بأن القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١م قد قرر هذا[٩]، ولكن يُفهم من المادة ٢-١ (الفقرة الثانية) التي جاء فيها "ويرفق بطلبه (الطالب) خطة بحثه"، ومن الفقرة ٢-٢ التي تنص "لا يناقش الطالب في موضوع رسالته قبل مضي سنتين من تاريخ تسجيله بهذه المرحلة". وهذه النصوص لا تفيد أن الرسالة هي المتطلب الوحيد لدرجة "العالِمية". ويقترح الكاتب عدم اقتصار برنامج الدراسة للحصول على "العالِمية" على إعداد رسالة فقط. ولكن يشمل البرنامج إضافة إلى الرسالة دراسة مقررات تعمق المعرفة في التخصص وتعالج المستحدث من التطبيقات، ويمكن أن تكون دراسة المقررات لمدة أربعة فصول دراسية، ويكون وزنها في تقدير الدرجة ٤٠%، وتختص الرسالة بنسبة ٦٠%. فالمشكلات اليومية التي يواجهها المسلمون تحتاج إلى حلول وفق شرع الله، ولا تفي البحوث وحدها بهذه الحاجة، ومن ثم يكون في دراسة المقررات مجال للإسهام في الوفاء بهذه الحلول.

١٢. أجازت المادة ٢-٣ أن يشرف الأستاذ المساعد على إعداد رسالة "العالِمية"، ويقترح الكاتب أن تقيد هذه الإجازة بعدم وجود أستاذ في التخصص أو أن يكون مشاركاً للأستاذ في الإشراف.

١٣. اشترطت المادة ٢-٤ أن يعد الأستاذ المشرف تقارير دورية عن سير الطالب في

إعداد رسالة "العالمية"، وأفادت أنه يترتب على هذا التقرير إلغاء تسجيل الطالب.

وهنا ملاحظتان: الأولى أن اللائحة لم تحدد مدة معينة لكتابة التقارير، ويرى الكاتب أن تحدد المدة، ويمكن أن تكون في نهاية كل فصل دراسي في حال النظام الفصلي، أو مرتين في السنة في حال النظام السنوي. والملاحظة الثانية، أن يُنذر الطالب قبل اتخاذ إجراء الفصل بسبب هذه التقارير.

١٤. أجازت المادة ٢-٨ إعداد ملخص واف للرسالة في حالة درجتي "التخصص" و"العالمية" بلغة أجنبية، والكاتب يرى أن يكون هذا الملخص وجوبياً وليس جوازياً.

١٥. توجب المادة ٢-٩ على الطالب تقديم عدد من نسخ رسالته يكفي لإيداعها في المكتبة العامة بالجامعة ومكتبة الكلية التي منح منها الدرجة ومكتبة الكليات المناظرة. وهذا أمر إيجابي لأن فيه تيسيرا لاطّلاع الباحثين ونشرا للإسهام العلمي، كما يساعد على عدم تكرار موضوعات البحوث في الكليات المتناظرة. ولكن ينبغي أن توجب اللائحة إنشاء مركز علمي يجمع فيه جميع موضوعات رسائل التخصص والعالمية داخل الجامعة والمناظرة خارجها يرجع إليه الطلاب قبل اختيارهم موضوعات رسائلهم، وذلك تجنباً لبحث الموضوع نفسه في أكثر من كلية داخل الجامعة، أو في أكثر من جامعة أو كلية على مستوى العالم الإسلامي، وأن يقدم الطالب ما يفيد أنه قد رجع إلى هذا المركز قبل اختياره موضوع بحثه. كما أن هذا المركز سوف يساعد المشرفين على استعلاء جدّة موضوعات الرسائل التي يشرفون عليها.

١٦. أجازت المادة ٢-١١ مد مدة إعداد رسالة "العالمية" إلى اثنتي عشرة سنة، ويرى الكاتب أن هذه المدة قد تجعل من موضوع الرسالة غير ذات قيمة علمية بالتقادم. ويقترح أن يكون الحد الأقصى من تاريخ تسجيل موضوع الرسالة ست سنوات فقط، منها: سنتان لدراسة مقررات، وأربع سنوات لإعداد الرسالة.

١٧. حددت المادة ٢-١٢ مستويات ثلاثة لتقدير رسالة "العالمية"، وهذا أمر جيد لمراعاة اختلاف مستويات الرسائل، وأدعى إلى تحري الدقة في تقويمها.

١٨. تقرر المادة ٣-٢ أن من يرسب من الطلاب في مادة أو أكثر من مواد الامتحان في درجة "التخصص"، يعتبر راسباً في الامتحان كله، ويؤدي الامتحان في جميع

المواد في الدورة الثانية، فإذا رسب أعاد الفرقة دراسة وامتحاناً، كما تجيز لمجلس الجامعة أن يمنحه فرصة إضافية.

وهنا تناقض منطقي فترسيب الطالب فيما نجح فيه من مقررات الامتحان إفراط في التشدد، وإعادة الفرقة دراسة وامتحاناً ثم منحه فرصة إضافية تفريط في المستوى. ويرى الكاتب أن المعدل التراكمي يقدم حلاً أفضل، حيث تحسب درجات الطالب رسوباً ونجاحاً دون إعادة أو ترسيب، كما تقرر هذه المادة.

١٩. تقرر المادة ٣-٥ أن النهاية الصغرى لدرجة كل مادة دراسية ٦٠%. ويرى الكاتب أن هذه النهاية لا تناسب الدراسات العليا، ويفضل أن تكون ٧٠%.

ثالثاً – مقررات الدراسات العليا في كليات أصول الدين والشريعة والقانون والدعوة بجامعة الأزهر، الواقع والمأمول:

سبق أن تناول الكاتب لائحة الدراسات العليا في الكليات الشرعية بجامعة الأزهر من حيث واقعها والمأمول منها، وفي هذا الفصل يتناول المقررات الدراسية في هذه الدراسات. وسوف يسير على النسق نفسه فيبدأ باستعراض واقع المقررات في هذه الكليات ثم يتبعه بالمأمول منها، وذلك على النحو التالي:

أ. الواقع:

١. بالنسبة لكلية أصول الدين: مقررات مرحلة التخصص[١٠]:

١-١ تخصص تفسير القرآن الكريم وعلومه:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	التفسير	٦	التفسير	٦
٢	علوم القرآن	٣	علوم القرآن	٣
٣	الحديث	٣	الحديث	٣
	المجموع	١٢		١٢

١-٢ تخصص الحديث وعلومه:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	الحديث	٥	الحديث	٥
٢	علوم الحديث	٤	علوم الحديث	٤
٣	التفسير	٣	التفسير	٣
	المجموع	١٢		١٢

١-٣ تخصص العقيدة والفلسفة:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	توحيد	٤	توحيد	٤
٢	فلسفة	٢	فلسفة	٢
٣	منطق	٢	منطق	٢
٤	أدب، بحث، مناظرة ومناهج بحث	٣	أدب، بحث، مناظرة ومناهج بحث	٣
٥	الملل والنحل	٢	الملل والنحل	٢
	المجموع	١٣		١٣

١-٤ تخصص الدعوة والثقافة الإسلامية:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	مناهج دعوة.....	٣	مناهج دعوة.....	٣
٢	التبشير والاستشراق	٢	التبشير والاستشراق	٢
٣	مقارنة الأديان	٣	مقارنة الأديان	٣
٤	آيات الله الإنسانية...	٣	آيات الله الإنسانية...	٣
	المجموع	١١		١١

٢. بالنسبة لكلية الشريعة والقانون[١١]:

٢-١ تخصص الفقه المقارن (القسم الخاص):

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	فقه الكتاب والسنة (البيوع)	٣+١[١٢]	فقه الكتاب والسنة (عقود الولايات، المضاربة والمساقاة والمزارعة)	٣+١
٢	النظريات العامة في المعاملات في الفقه الإسلامي	٣	الفقه الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي في عقود الوثيقات (الكفالة والحوالة والرهن وفي الضمان....)	٤
٣	الفقه الإسلامي المقارن بالقانون الوضعي....	٤	الفقه الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي في المعاملات (الإجازة...)	٢
٤	أصول الفقه	٢	أصول الفقه (أثر القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء...)	٢
٥	نظام الأسرة	٢	دراسة أحد المجاهدين	٢
	المجموع	١٥		١٤

٢-٢ تخصص السياسة الشرعية (القسم العام):

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	الجنايات في الفقه الإسلامي (الجنايات على النفس) مقارنة بالقانون الوضعي	٣+١	العلاقات الدولية في الإسلام	٢+١
٢	النظام المالي للدولة الإسلامية مقارناً بالنظام المعاصر	٤	الجنايات في الفقه الإسلامي (الجنايات على الدين والعرض والمال والعقل)	٣

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
٣	نظام القضاء في الإسلام (ويدخل فيه نظام ديوان المظالم...)	٢	نظام الحكم في الإسلام مقارناً بالنظم المعاصرة	٣
٤	النظام الإداري في الإسلام مقارنا بالنظم الوضعية...	٢	النظام الاقتصادي في الإسلام مقارنا بالنظم المعاصرة....	٤
٥	أصول الفقه	٢	أثر القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء....	٢
المجموع		١٤		١٥

٢-٣ تخصص أصول الفقه:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	أصول الفقه المقارن	٥+١	أصول الفقه المقارن	٥+١
٢	أثر القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء	٣	أثر القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء	٣
٣	مقاصد التشريع	٢	مقاصد التشريع (نظرية المصلحة)	٢
٤	تاريخ علم الأصول ودراسة تحليلية لأحد أعلام الأصول	٢	فقه الكتاب والسنة، دراسة تطبيقية لأصول الاستنباط	٢
٥	القواعد الكلية في الفقه الإسلامي	٢	القواعد الكلية في الفقه الإسلامي	٢
المجموع		١٣		١٣

٢-٤ تخصص الفقه:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	الفقه المذهبي	٥+١	الفقه المذهبي	٥+١
٢	دراسة تحليلية للمذهب	٢	التركات والميراث	٣
٣	قواعد الفقه الكلية	٣	قواعد الفقه	٣
٤	الأحوال الشخصية للمسلمين وغيرهم	٣	فقه الكتاب والسنة (في نظام الأسرة)	٢
٥	أصول الفقه	٢	أثر القواعد الأصولية	٢
	المجموع	١٦		١٦

٣. بالنسبة لكلية الدعوة[١٣]:

٣-١ قسم الأديان والمذاهب:

م	السنة الأولى		السنة الثانية	
	المادة	عدد الساعات	المادة	عدد الساعات
١	تاريخ الأديان السماوية ومقارنتها	٤	تاريخ الأديان الوضعية ومقارنتها	٤
٢	استشراق وتبشير (قضايا استشراقية)	٢	استشراق وتبشير (مخططات ومؤتمرات)	٢
٣	المذاهب الفكرية في الفرق القديمة	٤	المذاهب الفكرية والفرق الحديثة	٤
٤	مناهج البحث العلمي وضوابطه	٢	الفكر الصوفي بين الإسلام والفلسفة	٢
٥	العقيدة الإسلامية	٢	اللغة الأوروبية	٢
٦	اللغة الأوروبية	٢		
	المجموع	١٦		١٤

٣-٢ قسم الثقافة الإسلامية:

م	السنة الأولى - المادة	السنة الأولى - عدد الساعات	السنة الثانية - المادة	السنة الثانية - عدد الساعات
١	الثقافة الإسلامية والقيم الإنسانية	٤	الحاضر الثقافي وقضايا الفكر المعاصر	٤
٢	مقومات الفكر الإسلامي وخصائصه	٢	النظم بين الإسلام والفكر الوضعي	٢
٣	الإعجاز العلمي في القرآن والسنة (الآيات الكونية)	٤	الإعجاز العلمي في القرآن والسنة (الآيات الإنسانية)	٤
٤	مناهج البحث العلمي وضوابطه	٢	مناهج التفكير واتجاهات المفكرين	٤
٥	اللغة الأوروبية	٢	اللغة الأوروبية	٢
	المجموع	١٤		١٦

يلاحظ في مقررات كلية أصول الدين التركيز على الدراسة النظرية في التخصص. فيلاحظ في تخصص "تفسير القرآن الكريم وعلومه" تم تخصيص ٩ ساعات في كل من السنتين الأولى والثانية من ١٢ ساعة للقرآن وعلومه، وبقي من زمن البرنامج في كل من السنتين ٣ ساعات خصصت للحديث في كل منهما. ويسير تخصص "الحديث وعلومه" على المنوال نفسه فيخصص ٩ ساعات للحديث وعلومه ثم ٣ ساعات للتفسير في كل من السنتين الأولى والثانية.

أما تخصصا "العقيدة والفلسفة" و"الدعوة والثقافة الإسلامية" ففي مقرراتهما بعض التنوع، ولكنهما لا يزالان يحتفظان بتكرار مجال الدراسة في كل من السنتين الأولى والثانية، ولم تعبر خطة الدراسة عن التنوع في مجالات التطبيق. وفي كل من التخصصين لم تظهر مقررات في مناهج البحث العلمي.

ونلاحظ في كلية الشريعة والقانون تغيراً إلى الأفضل، من حيث وضوح مجالات تطبيق موضوع الدراسة. فمثلاً، في تخصص "الفقه المقارن" يدرس الطالب فقه الكتاب والسنة مطبقاً في مجال البيوع في السنة الأولى، أما في السنة الثانية فيدرس فقه الكتاب والسنة مطبقاً في مجال عقود الولايات والمضاربة والمساقاة والمزارعة. يضاف إلى هذا، فإنه يخصص ساعة في كل من سنتي الدراسة لقاعة بحث. وتسير التخصصات الثلاثة الأخرى على النمط نفسه.

ويلاحظ في مقررات كلية الدعوة أنها تسير على نمط مقررات كلية الشريعة والقانون، من حيث أنه في حال استمرار موضوع الدراسة في السنتين الأولى والثانية، فإن مجالات تطبيقه تختلف في السنة الثانية عنها في السنة الأولى. إضافة إلى هذا، فإن فيها تنوعاً أكثر من مقررات الكليتين الأخريين. ويبدو أنه بحكم رسالة كلية الدعوة، فإن تطبيقاتها تميل نسبيا إلى النشاط الميداني. كما تقدم هذه الكلية مقرراً في "مناهج البحث وضوابطه" في كل من السنتين الأولى والثانية، ولم يظهر هذا المقرر في كليتي أصول الدين والشريعة.

ب. المأمول:

إن رسالة المؤسسات التعليمية تتحقق من خلال ترجمة رسالتها إلى أهداف إجرائية تتحول إلى أداءات على مسرح أحداث مختلف مواقع العمل. وعند محاولة تقييم هذه الأداءات فإن الأهداف تكون معياراً يوجه هذا التقييم. لذلك، فإن الكاتب سوف يتبع هذا المنهج في النظر إلى المقررات التي تقدمها الكليات الثلاث أصول الدين، والشريعة والقانون، والدعوة بالنسبة لبرامج الدراسات العليا بها. فيبدأ بتقديم رسالة جامعة الأزهر كما نصت عليها وثائقها، ثم يحاول اقتراح ترجمة لهذه الرسالة في صورة أهداف عامة لتدريس مقررات الدراسات العليا في الكليات الثلاث. وفي ضوء هذه الأهداف المقترحة، يتم تقديم المأمول من هذه المقررات. وذلك على النحو التالي:

١. رسالة جامعة الأزهر(١٤):

تختص جامعة الأزهر بكل ما يتعلق بالتعليم العالي الجامعي في الأزهر، وبالبحوث التي تتصل بهذا التعليم أو تترتب عليه.

كما تقوم على حفظ التراث الإسلامي ودراسته ونشره، وتؤدي رسالة الإسلام إلى الناس، وتعمل على إظهار حقيقته وأثره في تقدم البشر وكفالة السعادة لهم في الدنيا والآخرة، كما تهتم ببعث الحضارة العربية والتراث العلمي والفكري والروحي للأمة العربية، وتعمل على تزويد العالم الإسلامي بالعلماء العاملين، الذين يجمعون إلى جانب الإيمان بالله والثقة بالنفس وقوة العقيدة والشريعة ولغة القرآن كفاية علمية ومهنية في الطب والهندسة والزراعة والتجارة وغيرها، لتأكيد الصلة بين الدين والحياة والربط بين العقيدة والسلوك، وتأهيل عالم الدين للمشاركة في الدعوة إلى سبيل الله بالحكمة والموعظة الحسنة، كما تعني الجامعة بتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية الإسلامية والعربية والأجنبية.

٢. بناء على هذه الرسالة يمكن تحديد أهم الأهداف العامة للدراسات العليا بكليات العلوم الشرعية الثلاث -مجال الدراسة- على النحو التالي:

٢-١ تعميق المعرفة بالتخصصات الشرعية، والتوسع في تطبيقها في ميادين المعرفة الأخرى وفي الحياة اليومية، وبخاصة بالنسبة للمجتمع الإسلامي وتفاعله مع المجتمع العالمي، واكتساب مهارات الحوار مع الآخر، وتقديم وجهات النظر الأخرى وتفنيدها بأسلوب موضوعي.

٢-٢ إعداد الطالب للبحث العلمي، من حيث اختيار المشكلة، وتحديدها، واختيار مناهج وأدوات دراستها، وتحديد خطوات هذه الدراسة، وإعداد الرسائل العلمية على الوجه المطلوب، ومساعدته على اكتساب مهارات كل من التعلم الذاتي وحل المشكلات والرجوع إلى مصادر المعلومات وحسن استثمارها.

٢-٣ مساعدة الطالب على اكتساب مهارات التخاطب باللغة العربية نحواً وبلاغة وتركيباً، ومهارات التخاطب بلغات أجنبية من حيث كونها لغة حضارة معاصرة، ومن حيث حاجة الطالب إليها في عمله بعد التخرج. فهذا ييسر اطلاع الطالب على ثقافات متعددة، ومن ثم يسهم في تحقيق عالمية رسالة جامعة الأزهر.

٢-٤ تثقيف الطالب ثقافة عامة بالنسبة لكل من الحضارة الإسلامية والعربية وأثرها في الحضارة الإنسانية، والتقدم العلمي والتقاني المعاصر وآثاره على المجتمع العالمي بعامة، وعلى المجتمع الإسلامي بخاصة، وعلى المجتمع المصري بصورة أخص.

٢-٥ مساعدة الطالب على اكتساب المهارات التقانية التي يحتاجها في كل من دراسته وإعداد رسالته، ومهماته المستقبلية ومتابعة التطورات المستحدثة بالنسبة لهذه المهمات.

٢-٦ تشوف حاجة الطالب المستقبلية بالنسبة لتخصصه وتطبيقاته والوفاء بها، إعداداً له للتعامل مع المستقبل بإيجابية.

٢-٧ مساعدة الطالب على اكتساب الثقافة العامة بالنسبة للمستحدثات المعاصرة، مثل: العولمة ومجتمع المعرفة، والهندسة الوراثية والديمقراطية وحقوق كل من الإنسان بعامة والمرأة والطفل بخاصة، والإرهاب والفرق بينه وبين الجهاد في الإسلام.

٣. وتحقيقاً لهذه الأهداف، فإن أهم ما ينبغي أن تنجزه مقررات الدراسات العليا في كل من الكليات الثلاث هو ما يلي:

٣-١ أن تخفف من التركيز المبالغ فيه على الدراسات النظرية في التخصص. ففي الكليات الثلاث تهتم جميع المقررات تقريباً بالحقائق العلمية للتخصص دون اعتبار يذكر للنواحي الأخرى، مثل مقاصد الشريعة والمصالح المرسلة، فهي حبيسة المعلومات والتطبيقات التي بين أغلفة الكتب، وكأن الزمن قد توقف عند حواشي هذه الكتب وسطورها. كما يبدو جلياً من دراسة هذه المقررات في الكليات الثلاث عدم العناية بدراسة اللغات الأجنبية كما ينبغي أن تكون هذه العناية.

٣-٢ من أهم المطالب بالنسبة لمقررات الكليات الثلاث، هي إيلاء التطبيقات في الحياة المعاصرة العناية المناسبة. فمثلاً، أين موقع الجهاد من الإرهاب؟ وأين فقه الأقليات المسلمة؟ وأين فقه الصحة الذي يواكب المستحدثات الطبية المعاصرة؟ وأين التفنيد الشرعي لما يتعرض له الإسلام من أباطيل؟ وأين فقه الدعوة المعاصرة في مواجهة هذا الطوفان من الهجوم المعاصر على الدين الحنيف؟ وأين الفقه الافتراضي الذي كان السبب فيما تركه الفقهاء الأولون لنا من تراث فقهي عظيم؟

٣-٣ مطلب أساسي ثالث، هو الاهتمام بالحضارة الإسلامية والعربية. فالحضارة الإسلامية والعربية من مقومات مسيرة الحياة في العالم الإسلامي بعامة والعربي بخاصة، وهي من اللبنات المهمة في بنية حضارة الإنسان، وفي دراستها والوقوف على إسهاماتها الكبيرة في العلوم والآداب والفنون تعريف بدور الإسلام في حفز المسلمين على الإبداع والابتكار، وإبراز اهتمامه بالعلم والعلماء، وحرصه على استثمار العلم في ترقية الحياة وصولاً لعمارة الأرض، وتجلية دور المسلمين في النهضة المعاصرة، وتقوية لانتماء المسلم إلى أمته، ومن ثم دعم مقاومته للموجات العاتية للغزو الثقافي المعاصر.

٣-٤ من الأهمية بمكان أن تعني هذه المقررات بالثقافة العامة المعاصرة. فمثلاً، هل يستطيع أن يفتي المفتي في مشكلة اقتصادية دون فهم للمعنى الإجرائي للاستثمار والحقائب المالية في البنوك ونشاط البورصة؟ وهل يمكن أن ينجح داعية في مهمته دون دراسة للغة القوم الذين يدعوهم وتاريخهم وثقافتهم والقوى المؤثرة فيهم؟ وهل

يمكن أن تنعزل العلوم الشرعية ومتخصصوها عن المفاهيم المعاصرة مثل العولمة والمعلوماتية والرقمية والغزو المعرفي وأهدافه وأساليبه وأدواته؟ والاستنساخ وأثره في حياة الفرد والمجتمع؟ وحقوق الإنسان في الإسلام مقارنة بما يتلاعب به أدعياء هذه الحقوق في الوقت الحاضر؟

٣-٥ مطلب أساسي خامس، هو ضرورة العناية بالثقافة التقانية في هذه المقررات. فالتقانة قد أصبحت قاسماً مشتركاً في الدراسات العليا دراسة وبحثاً. فمن حيث الدراسة أصبحت شبكات الاتصال هي الرافد الأساسي لما يستجد من معلومات في مختلف العلوم وتطبيقاتها، وفي مختلف مجالات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية. أو من حيث البحث العلمي، فإن شبكات التقانة أصبحت المورد المتجدد دائماً لنتائج البحوث ومجالاتها ومنابعها وتطبيقاتها، كما تعج هذه الشبكات بالافتراءات على الإسلام وعلى نبيه وعلى المسلمين وحضارتهم. وبيان الحقائق عن الإسلام ونبيه والمسلمين من أوجب واجبات أبناء الأزهر، وأنى لهم التصدي لهذا ما لم يكتسبوا مهارات التواصل مع هذه الشبكات. والدراسات العليا مجال أساسي لتحقيق هذا التواصل.

لذلك، فإن من لا يكتسب مهارات استخدام أدوات الثقافة التقانية ومن أهمها ثقافة الحاسب الآلي، يفوته نبع غداق للعلوم والفنون والآداب وتطبيقاتها ولمشكلات العالم المعاصر على اختلاف أنواعها. والمأمول أن يتدارك المسئولون عن تخطيط مناهج الدراسات العليا في الأزهر هذا الأمر، بسد هذه الثغرة.

٣-٦ مطلب أساسي سادس، هو العناية باكتساب المتعلم مهارات التخاطب بلغات أجنبية، فاللغة الإنجليزية على سبيل المثال لم تعد لغة قوم بذاتهم، ولكنها أصبحت لغة حضارة معاصرة لما حققه أهلوها من سبق حضاري قائم على علم سباق وتقانة غلابة. وكذلك الأمر بالنسبة للغات أجنبية أخرى مثل الفرنسية والألمانية واليابانية والصينية والأسبانية. وبالنظر إلى العناية باللغة الأجنبية في مقررات الدراسات العليا في الكليات الثلاث، نجد أن الموقف منها قد تراوح بين حذفها نهائياً كما في كلية أصول الدين منذ العام ٩٠/١٩٩١م، بمقتضى المادة الخامسة من قرار شيخ الأزهر رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠م(١٥)، كما أن كلية الشريعة والقانون لا تقدمها

أصلاً، وبين تقديم مقرر واحد فيها سنوياً كما في كلية الدعوة.

هذا علماً بأنه بالاطلاع على مقررات الدراسة في إجازة الدرجة "العالية" في هذه الكليات، وجد أن كلية أصول الدين تقدم اللغة الأوروبية في جميع سني الدراسة لمدة ساعتين أسبوعياً[١٦]. أما كلية الشريعة والقانون فيتم تدريس مقرر اللغة الأجنبية في السنوات الثلاث الأولى، وفي السنة الرابعة يدرس الطالب مصطلحات قانونية باللغة الإنجليزية[١٧]. وفي كلية الدعوة يدرس الطالب اللغة الأجنبية بمعدل ساعتين أسبوعياً في جميع سني الدراسة[١٨].

ومع ذلك، فإن دراسة اللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية الأخرى تحتاج إلى مزيد من العناية في مقررات الدراسات العليا، بحيث تمكن الطالب من الوصول إلى الطلاقة اللغوية فهماً وإفهاماً واستقبالاً وإرسالاً، وعالمية رسالة جامعة الأزهر تتطلب تعدد اللغات الأجنبية التي تقدمها الجامعة لطلابها إلى مستوى التمكن. كما ينبغي أن تزود الجامعة طلاب كلية الدعوة بلغة من سيوفد لدعوتهم. وكذلك الأمر بالنسبة لمبعوثيها إلى البلدان الإسلامية، إذ يلزم دراسة لغات هذه البلدان إلى مستوى التمكن أيضاً.

٤. ولكي تظل مقررات الدراسات العليا مواكبة للمتغيرات المختلفة، فإن من أهم ما ينبغي أن تأخذ به الكليات الثلاث بالنسبة لهذه المقررات، ما يلي:

٤-١ مواكبة المقررات لحاجات المسلمين المستحدثة، بالنسبة للتغيرات المعاصرة التي تطرأ على حياتهم، وما طرأ على الساحة الدولية من هجوم على الإسلام والمسلمين من خارج العالم الإسلامي وداخله، إضافة إلى ترسيخ العلم بالقرآن الكريم والسنة المطهرة وسائر العلوم الشرعية والعلوم المساعدة، والحرص على تطبيقات العلوم الشرعية في معالجة شئون الحياة وبخاصة بالنسبة لمستحدثات العصر، وإيلاء عناية خاصة لمقاصد الشريعة والمصالح المرسلة.

٤-٢ الجمع بين الدراسة والبحث العلمي وتطبيقاته في الحياة في دراسة المقررات الدراسية، والتركيز الكافي على التعلم المكون لمهارات التعلم الذاتي.

٤-٣ تخلي طرائق التعليم عن السرد والإلقاء والتلقين والتسميع، وإتاحة فرص الحوار والمناقشة وتبادل الآراء وإبداء الملاحظات وإعداد التقارير والدراسات المستقلة.

٤-٤ التخلي عن التمسك بالتخصص الوحيد، وإتاحة فرص للتخصصات البينية، والعناية بالدراسات التطبيقية والافتراضية والميدانية.

٤-٥ الأخذ بمبدأ التنوع في المقررات، والاختيار من بينها لمواكبة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول، ولمواكبة متطلبات التطور في الإفتاء والإرشاد والتوجيه والدعوة، ولإعطاء التنوع في مطالب الحياة وفق تعاليم الإسلام في مختلف أقطار العالم الإسلامي حقها من الدراسة.

٤-٦ الأخذ بمبدأ التطوير المستمر للمقررات، لمواجهة المتغيرات في كل من المجتمع والمعرفة والتطبيقات والتقانة والمطالب المتجددة التي تضعها المتغيرات المعاصرة في طريق الحياة الإسلامية.

٤-٧ الأخذ بأسلوب التقييم الذاتي والتقييم الشامل المستمر، حيث تتعدد فرصه في فترة الدراسة وتتنوع أساليبه وتتعدد أدواته، مثل الاختبارات الموضوعية والكتاب المفتوح والتعيينات وإعداد البحوث والدراسات.

٤-٨ تشجيع حركة تأليف حديثة في العلوم الشرعية، تقدم خبرات هذه المقررات بأسلوب حديث، وتناول عصري، ومن خلال إثارة دوافع التأمل والابتكار لدى المتعلم وتوجيهه نحو التعلم الذاتي، والحرص على تبادل الأساتذة بين جامعة الأزهر والجامعات الإسلامية الأخرى، لتحقيق التعاون والتنوع الفكري.

٤-٩ العناية بدراسة اللغات الأجنبية إلى حد الطلاقة في التخاطب بها، وذلك بالعناية بتطبيقاتها في معامل اللغة أثناء الدراسة، وإرسال بعثات إلى موطن اللغة لاحتكاك الطلاب بأهلها واكتساب الطلاقة اللغوية المطلوبة.

رابعاً - الواقع والمأمول بالنسبة لموضوعات الرسائل العلمية في كل من درجتي "التخصص" و"العالمية":

في هذا الفصل سوف يحاول الكاتب دراسة عينة عشوائية من موضوعات رسائل درجتي "التخصص" و"العالمية"، التي تم تسجيلها أو نوقشت في الفترة من ١٩٩٤م-٢٠٠٤م، لكي يحدد مجالاتها البحثية، ومدى ارتباط هذه المجالات بواقع الحياة في العالم الإسلامي، ومدى اهتمامها بمواجهة الأحداث المعاصرة.

أ. الواقع:

١. بالنسبة لكلية أصول الدين:

١-١ قسم التفسير:

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
١	علي همت صالح رضوان	صيغة الأمر في القرآن
٢	محمد الطنطاوي الطنطاوي جبريل	الدخيل في تفسير السراج المنير للخطيب الشربيني من أول سورة سبأ إلى آخر سورة الناس.
٣	حسن عبد الحميد حسن وتد	منهج الإمام محمد تاج الدين البكري في تسهيل السبيل في فهم معاني التنزيل مع تحقيق الجزء السادس إلى آخر سورة العنكبوت.
٤	رمضان أحمد حجازي	تحقيق كتاب تسهيل السبيل في فهم معاني التنزيل من أول سورة الكهف إلى آخر سورة الناس.
٥	عبد النبي الشمندي	الإمام الصاوي وحاشيته على الجلالين من أول سورة الكهف إلى آخر سورة الزمر.
٦	محمد عبد الرحمن محمد عبد الله	أقوال سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه في التفسير جمع ودراسة وتوثيق.
٧	عبد البديع أبو هاشم محمد علي	تفسير أبي امادة الباهلي رضي الله عنه للقرآن الكريم -رواياته عن الرسول صلى الله عليه وسلم.
٨	محمد سالم محمد أبو ناجي	التعليل في القرآن الكريم دراسة وتفسيراً
٩	عبد الله بن الحاج هاشم	آراء ابن زيد المدني في التفسير المتوفى عام ١٢٨هـ من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الأنفال. جمع-دراسة- تحقيق
١٠	عبد الفتاح عبد الغني محمد	الخاص والعام من القرآن الكريم دراسة وتفسيراً
١١	سيد زكي خليل ابراهيم	التفسير بالمأثور من أول قوله تعالى "أتأمرون الناس بالبر..الآية" إلى قوله تعالى "قل فلم تقتلون أنبياء الله من قبل إن كنتم مؤمنين" جمع ودراسة وتحقيق
١٢	فهد صالح ناصر الحتة	الإمام الصاوي وحاشيته على الجلالين دراسة وتعليق على الجزء الرابع من أول سورة غافر إلى آخر الكتاب

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
١٣	السيد عبد الحميد المهدلي	التفسير بالمأثور في القرآن الكريم من أول قوله تعالى "ومن أهل الكتاب من إن تأمنه بقنطار يؤده إليك..الآية" إلى قوله تعالى "ولقد عفا عنكم والله ذو الفضل على المؤمنين..الآية"
١٤	صلاح يعقوب يوسف عبد الله	العلمانيون والقرآن: دراسة موضوعية
١٥	أسامة أحمد منصور	العلامة أبو السعود ومنهجه في التفسير
١٦	عبد الحميد محمود أحمد	الإمام القاسمي ومنهجه في التفسير
١٧	خليل صفوت بن مصطفى	الإمام أبو بكر أحمد بن علي الرازي الحصاص ومنهجه في التفسير
١٨	محمد رمضان مصطفى	تفسير ابن كمال باشا من أول سورة الإسراء إلى آخر سورة الصافات. تحقيق ودراسة
١٩	محمد ابراهيم عبد الحليم محمد	كتاب الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم للإمام أبي جعفر النحاس. دراسة وتحقيق
٢٠	خالد عبد الرحمن ابراهيم	حاشية الحافظ جلال الدين السيوطي على تفسير القاضي البيطاوي من أولها إلى آخر سورة البقرة دراسة وتحقيق
٢١	نداء حسان محمد المجذوب	منهج القاضي الشهاب الخفاجي وآراؤه في التفسير عن ظلال حاشيته على تفسير القاضي البيضاوي المسماه "عناية القاضي وكفاية الراضي"
٢٢	يحيى عبد الحي عبد الرحيم	حاشية العلامة المدقق عمر بن عبد الرحمن الفارسي على الكشاف للزمخشري المسماه كشف الكشاف من أول سورة الأحقاف إلى آخر سورة الناس
٢٣	عوض علي حسن علي	الدخيل في تفسير الإمام ابن جرير الطبري من أول الجزء الثالث والعشرين إلى الجزء السابع والعشرين من القرآن الكريم
٢٤	عبد التواب حسن محمد	حاشية عبد الحكيم السيالكوتي على تفسير البيضاوي من أول الفاتحة إلى قوله تعالى "أتأمرون الناس بالبر..الآية من سورة البقرة. دراسة وتحقيق
٢٥	علي عبد الله طاهر أحمد	أبو الدرداء جهوده في التفسير

١-٢ قسم العقيدة:

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
١	محمد بشير نجوم	مدرسة تواوان وجهوده في التصوف الإسلامي في السنغال
٢	ربيع خليفة عبد الصادق	كتاب شرح أكمل الدين مع وصية الإمام أبـي حنيفـة: دراسـة وتحقيق
٣	محمد رفاعي محمد أمين	اغتنام الفوائد في شرح قواعد العقائد: دراسة وتحقيق لأبي العباس أحمد البرنس الشهير بـ "زروق" المتوفى عام ٨٨٩.
٤	السيد علي أبو طالب حسنين	عالم الجن وعلاقته بعالم الإنس في ضوء العقيدة الإسلامية
٥	محمود محمد حسين علي	دعوى الفهم اليساري المعاصر للإسلام نقد وتحليل
٦	طه محمد محمد عيد	آراء الإمام النيسابوري في النبوات من خلال تفسيره
٧	محمد عبد المنعم عبد السلام حسن	الإمام برهان الدين البقاعي وموقفه من التصوف
٨	شبل عبد العزيز جاد مرسي	منهج الشيخ سعيد النورسي في مواجهة الفكر العلماني
٩	حسن حسين حسن مطر	القيم الأخلاقية ومدى تأثرها بمتغيرات العلم الحديث
١٠	الشحات عبد الفتاح محمد	النظرية الاجتماعية الحديثة وأثرها في الفكر العربـي وموقـف الإسلام منها

١-٣ قسم الحديث:

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
١	كمال بن علي فقيه	مدرسة الحديث بمكة المكرمة حتى نهاية القرن الثالث الهجري
٢	أحمد أشرف عمر لبي	القواعد الحديثة في كتاب الأحكام في أصول الأحكام للإمـام ابن حزم عرض ونقد
٣	كمال علي علي الجمل	الإمام الحافظ أبو يعلي الموصلي وجهوده في السنة النبويـة. دراسة وعرض ونقد
٤	أحمد خيرت محمد البيلي	الحديث الغريب في سنن الترمذي
٥	عبد الهادي عبد الله قطب	دراسة وتحقيق القسم الثاني من الجزء الأول من كتاب عيون الاثر في فنون الغازي والشمائل والسير لابن سيد الناس ويبدأ من أول غزوة بدر الكبرى حتى نهاية غزوة أحد
٦	حسين توفيق إسماعيل شعبان	تحقيق ودراسة الجزء الثاني من كتاب عيون الاثر في فنـون الغازي والشمائل والسير لابن سيد الناس المتوفى ٧٣٤هـ من أول باب ذكر بعثه صلى الله عليه وسلم إلى الملوك يـدعوهم

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
		إلى الإسلام إلى اخر باب ذكر الأولين والآخرين من المسلمين بوفاة رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم ذكر الإنسانية
٧	ناصر عبد العزيز فرج	القسم العشرون من الجزء الثامن من كتاب بحث الأفكار للإمام بدر الدين المغني تحقيق ودراسة
٨	عبد الملك غزالي بن الحاج غزالي	المستدرك على الصحيحين للإمام أبي عبد الله الحاكم من أول كتاب الذبائح إلى اخر كتاب الرقاق. تحقيق ودراسة
٩	جمعة فتحي عبد الحليم عزوز	كتاب المستدرك للحاكم النيسابوري من كتاب معرفة الصحابة من أول ذكر جماعة من الصحابة إلى اخر باب فتيلة بنت قيس أخت الأشعث بن قيس تحقيق ودراسة
١٠	عاطف محمد أبو العباس مصطفى	تحقيق ودراسة عن كتاب المستدرك على الصحيحين للحاكم أبي عبد الله النيابوري من أول كتاب الجهاد إلى آخر كتاب المكاتب
١١	أحمد ابراهيم يوسف عبده	تحقيق ودراسة عن كتاب المستدرك على الصحيحين للحاكم أبي عبد الله النيابوري من كتاب معرفة الصحابة من أول باب ذكر مناقب سهل بن ضيف الأنصاري إلى آخر باب ذكر مناقب مسلمة بن مجلد الأنصاري
١٢	محمود عبد الفتاح سليم شعيب	تحقيق ودراسة من كتاب المستدرك للإمام عبد الله الحاكم من أول كتاب القدر والملاع باب ذكر علامات الآخرة إلى الدجال إلى نهاية كتاب المستدرك
١٣	إكرامي محمد محمد الشاذلي	القسم الثاني والعشرون من المعجم الكبير للإمام أبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني المتوفى عام ٣٦٠هـ من أول ترجمة عرنجه بن أسعد كدب التميمي حديث رقم ٣٩٩ إلى آخر ترجمة أبو الخير مرثد بن عبد الله اليزني عن عقبة بن عامر حديث رقم ٧٩٦ تحقيق ودراسة
١٤	أحمد محمد رفعت عبد الفتاح	القسم السادس عشر من المعجم الكبير للطبراني ضبط أحاديثه وتخريجها وبيان درجة كل منها مع التعليق عليها عند الحاجة
١٥	جمعة السيد الباز	تحقيق ودراسة أحاديث القسم السادس عشر من المعجم الكبير للطبراني من أول حديث رقم ١٠٢٢٤ إلى رقم ١٠٥٦٥ وتنتهي إلى أحاديث عبد الله بن عباس وعدد الأحاديث ٣٣٢ حديثاً

م	اسم الطالب	موضوعات البحث
١٦	محمد شاهد هارون	القيم والمبادئ الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع النبوي في ضوء الأحاديث النبوية
١٧	محمد عبد الرحمن محمد كساب	تحقيق ودراسة الجزء الثاني من القسم التاسع عشر من كتاب المعجم الكبير للطبراني
١٨	محمد محمد جلال اسماعيل	تحقيق ودراسة للجزء الرابع والخامس من كتاب المعجم للإمام الحافظ أبي بكر محمد بن ابراهيم بن علي ابن عاصم المعروف بأبي بكر بن المقرئ ٢٨٥-٣٨١ من أول ترجمة أبي بكر أحمد بن محمد بن بكر الأزدي البارودي إلى نهاية ترجمة أبي بكر عبد الله بن محمد بن واصل الفقيه النيسابوري الحافظ
١٩	محمد عيد عبد العزيز أبو كريم	كشف الغطاء عن استدراكات الصحابة النبلاء من خلال الكتب الستة
٢٠	محمد محمود سليمان العجوز	تحقيق ودراسة الجزء الأول من القسم التاسع عشر من المعجم الكبير لأبي القاسم سليمان بن أحمد الطبراني ٣٦٠هـ من أول أحاديث الشعبي عن ابن عباس حديث رقم ١٢٥٥٦ إلى آخر أحاديث جابر بن زيد عن ابن عباس رقم ١٢٨٣٤
٢١	محمد عبد السلام محمد أحمد	الجزء السادس والسابع والثامن من كتاب المعجم للإمام الحافظ أبي بكر بن المقرئ ٢٥٥-٣٨١هـ من أول ترجمة يوسف بن مسلم إلى نهاية ترجمة يحيى بن محمد العلوي
٢٢	محمد عميرة متولي أبو بكر	ترهيب وتهذيب الكمال للذهبي من بداية من اسمه عيد إلى آخر من اسمه محمدين ٥٣
٢٣	حسين محمد حسين	القسم الثاني من كتاب الفيصل في علم الحديث تحقيق وتعليق من أول الجزء الخامس كتاب الخيم إلى نهاية الكتاب
٢٤	محسن عبد الغني النادي	دراسة وتحقيق كتاب الإسراء المبهم من الأنباء المحكمة للحافظ أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي رحمه الله المتوفى ٤٦٣هـ-١٠٧٠م
٢٥	الدسوقي سامي محمد الشرقاوي	الجزء الثاني من كتاب تهذيب الكمال للذهبي من أول من اسمه حابس حرف الحاء إلى آخر من اسمه حنان بن خارجه

٢. بالنسبة لكلية الشريعة والقانون:

أولا: درجة "التخصص":

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١	محمد رضوان رجب	الرضا وأثره في شرعية بعض الأعمال الطبية الحديثة. دراسة مقارنة
٢	سيد عبد الحليم محمد	دور المجني عليه في إنهاء الدعوى الجنائية وآثاره في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
٣	عبد الفتاح بهيج عبد الدايم علي	جريمة اغتصاب الإناث والمشكلات المترتبة عليها. دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
٤	عبد الرحمن عفيفي عاشور	تحقيق ودراسة الأوامر والنواهي والعام والخاص والتخصيص من كتاب شرح مختصر ابن الحاجب لقطب الدين محمود بن مسعود الشيرازي المتوفى عام ٧١٠هـ
٥	سلام عبد الفتاح عبد العظيم	دراسة وتحقيق الكتاب والسنة والإجماع والأخبار من مخطوط شرح مختصر ابن الحاجب الأصولي تأليف قطب الدين محمود بن مسعود الشيرازي المتوفى عام ٧١٠هـ
٦	اسماعيل محمد عبد الحميد الشنديدي	قاعدة درء المفاسد وجلب المصالح وأثرها في الفقه الإسلامي
٧	الرءوفبن محمد أمين	دراسة وتحقيق المبادئ والمقدمات من كتاب شرح مختصر ابن الحاجب لقطب الدين محمود ابنمسعد مصلح الفارسي الشيرازي الشافعي المتوفى عام ٧١٠هـ
٨	عبد الفضيل عيد	الربح والخسارة في الشريعة والقانون. دراسة في ضوء معاملات المصارف الإسلامية
٩	شاكر حامد علي حسن	الأحكام المتعلقة بالسفر في الفقه الإسلامي
١٠	عبد الفتاح بهيج عبد الدايم	جريمة الاغتصاب والمشكلات المترتبة عليها: دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
١١	أمين نصر فارع	الإجازة وأثرها في العقود في الفقه الإسلامي. دراسة فقهية مقارنة
١٢	سيد عبد الحليم محمد	دور المجني عليه في إنهاء الدعوى الجنائية وآثاره في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
١٣	عبد الله السيد محمد ابراهيم	أحكام السجين في الفقه الإسلامي

ثانياً: درجة "العالمية":

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١	حسني محمد أحمد جاد الرب	تجربة المبيع وأثرها على التزامات الطرفين في عقد البيع دراسة مقارنة في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
٢	علي عبده محمد علي	الخطأ المشترك بين النظرية والتطبيق في الفقه الإسلامي والقانون المدني
٣	خالد عبد الله محمد المطيري	الضوابط الشرعية للاشتراك في التأمينات وإعادة التأمين
٤	محمود ابراهيم محمد مرسي	نطاق الحماية الجنائية للميئوس من شفائهم والمشوهين خلقياً في الفقه الجنائي الإسلامي والفقه الجنائي الوضعي
٥	اسماعيل محمد عبد الحميد	اختلاف الزوجين في الدعوى وأثره في الأحكام المتعلقة بنظام الأسرة في الفقه الإسلامي
٦	علي بن ابراهيم مصبح	الإدعاء العام وأحكامه في الدعوى الجنائية مقارنة بالشريعة الإسلامية
٧	مصطفى أحمد ابراهيم	تفسير العقد وتحديد نطاقه دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون المدني
٨	محمد علي علي عكاز	القيود الشرعية الواردة على حرية التجارة في الفقه الإسلامي وأثرها في التنمية الاقتصادية
٩	عبد الرحمن عبد الكريم سعد	المحل التجاري وأحكامه في المملكة العربية السعودية
١٠	عبد العزيز راشد عبد العزيز	الوكالة بالعمولة في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة
١١	عبد الرؤوف بن محمد أمين	الاجتهاد تأثره وتأثيره في فقهي المقاصد والواقع
١٢	عبد الله يحيى محمد أحمد	التعليل بالحكمة عند الأصوليين وأثره في الفقه الإسلامي
١٣	حسن بركات جاري المنتشري	ضمانات عدالة التعاقد في المعاوضات في الفقه الإسلامي
١٤	صالح بن عوض مشهور	إجراءات المحاكمة الجنائية في الفقه الإسلامي ونظام الإجراءات الجزائية السعودية. دراسة فقهية مقارنة
١٥	محمد بن عبد الله الضضيان	نظام نزع الملكية للمنفعة العامة في المملكة العربية السعودية مقارنة بأحكام الفقه الإسلامي
١٦	عايض بن مقبول	الحوادث البحرية والخسارات المشتركة (العوار البحري) في الفقه الإسلامي. دراسة مقارنة
١٧	محمد أحمد عطا عمارة	التقدير والتقويم والآثار المترتبة عليهما في الفقه الإسلامي

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١٨	عبد العزيز عبد الله عقيل	أنظمة صناديق الإقراض الحكومي في المملكة العربية السعودية وأحكامها مقارنة بأحكام القرض في الفقه الإسلامي
١٩	حسين محمد بيومي	التكييف الفقهي والقانوني للاعتماد المستندي في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي
٢٠	عماد حمدي محمد محمود	الحق في الخصوصية ومسئولية الصحفي في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والقانون المدني
٢١	خالد عبد الله	تنظيم الاستثمار المصرفي في الفقه الإسلامي مقارناً بالنظام الوضعي
٢٢	ناصر عبد الرحمن ابراهيم	أحكام الإرهاب في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي
٢٣	سعود عبد الله راشد	الاستثمار العقاري في الفقه الإسلامي
٢٤	عبد الله غرم الله آل سعدان	التصرف في الديون وتطبيقاته المعاصرة. دراسة من منظور الفقه الإسلامي
٢٥	عبد العزيز علي محمد القصير	أثر الاشتراك غير المباشر في المسئولية الجنائية في الشريعة الإسلامية والقانون الجنائي

٣. بالنسبة لكلية الدعوة:

أولاً: درجة "التخصص":

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١	السيد أحمد شعبان	الشيخ محمد قطب وجهوده في الدفاع عن الإسلام
٢	محمد حسن بحبح خليل	منهج الإمام ابن قدامه المقدسي في الدعوة إلى الله تعالى
٣	محمد كمال محمد علي عوض	أ.د. محمد رجب البيومي وجهوده في الدعوة إلى الله
٤	حسن زينهم أحمد علي	منهج الحكيم الترمذي في الدعوة إلى الله
٥	غيد عزت عويس ابراهيم	فقه الواقع وأثره في نهضة الأمة الإسلامية
٦	عبد العزيز محمد عبد العزيز	سنن التداول الحضاري في القرآن المبين وأهميتها للدعوة والدعاة
٧	حاتم أمين علي علي محمد	عالم النحل بين الإسلام والعلم ودلالته الإيمانية
٨	خالد ربيع عبد الستار	حقوق الإنسان في الهندوسية وموقف الإسلام منها
٩	أيمن محمد عبد الهادي إمام	أثر الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه في الحياة الروحية

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١٠	محمد السيد عبد العظيم	دراسات في فكر المستشرق الفريد جيوم حول شخصية الرسول من خلال كتابه الإسلام -عرض ونقد
١١	عاطف شوقي حامد عبد الوهاب	الربانية في العقيدة اليهودية والنصرانية والإسلام. دراسة مقارنة
١٢	خالد بدير ابراهيم بدوي	القيم الخلقية التي تحكم النظام المالي في الإسلام. دراسة مقارنة بالنظم الوضعية
١٣	عماد ربيع أحمد محمد	دور المرأة المسلمة في الدعوة إلى الله تعالى في العصر الحديث
١٤	طه علي محمد السواح	التيار الشيعي الإمامي وموقفه من أهل السنة والجماعة
١٥	عبد الخالق صلاح عبد الحفيظ	تطور الأجنة في الأرحام بين العلم الحديث والإسلام ودلالته الإيمانية
١٦	ابراهيم محمد الشاذلي	الجامعة الأمريكية بالقاهرة ودورها الديني في ميزان الإسلام
١٧	عادل محمود أحمد عبد العال	دور اليهود في الحركة الاستشراقية
١٨	رضا محمد جمعة عبد الرازق	وقائع اليوم الآخر من خلال تفسير الإمام فخر الدين الرازي
١٩	أحمد السيد سعد تركي	عالم الطير بين الإسلام والعلم الحديث ودلالته الإيمانية
٢٠	عبد الرحيم محمد عبد الظاهر	الإمام ابن حزم ومنهجه في الدعوة إلى الله تعالى
٢١	عبد الرحمن عبد النبي	دعوى الإنسانية في الفكر الغربي وموقف الإسلام منها
٢٢	فرج العطوي فرج موسى	الأخلاق في الفلسفات المادية وموقف الإسلام منها
٢٣	الراعي محمد أبو المكارم	الجانب الأخلاقي في التشريع الجنائي في الإسلام. دراسة مقارنة
٢٤	عبد الله عمر أحمد علي	حرب التحرير في ميزان الإسلام
٢٥	يسري عثمان بكري عثمان	المنهج الجدلي بين الماضي والحاضر

ثانياً: درجة العالمية:

م	اسم الطالب	موضوع البحث
١	طارق عبد الحميد عبد الوهاب	الرؤية الاستشراقية للسيرة النبوية من خلال دائرة المعارف الإسلامية. عرض ونقد
٢	رفاعي حلمي متولي كريم	منهج الشيخ/ سعيد النورسي وجهوده في الدعوة إلى الله عز وجل
٣	أحمد حلمي سعيد قطب	النشاط اليهودي في الدولة العثمانية من بدايات القرن الرابع عشر الهجري حتى سقوط الخلافة العثمانية
٤	محمد ابراهيم الشربيني	الشيخ حسن البنا متصوفاً

م	اسم الطالب	موضوع البحث
٥	ابراهيم علي أحمد محمد	ظاهرة الانفصام بين العقيدة والسلوك. دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعات المصرية
٦	عمر بن فهد عمر المرمش	الدعوة والاحتساب لأهل الكتاب
٧	جاد المولى محمد جاد المولى	مشكلة جنوح الاحداث ودور الدعاة إلى الله في علاجها. دراسة ميدانية من خلال مؤسسات الرعاية الاجتماعية في ج.م.ع
٨	عبد الله علي عبد الحميد محمد	من مواقف علماء الأزهر في الدفاع عن الإسلام من سنة ١٩٠٠ إلى الآن
٩	عمر عبد العزيز أبو المجد	التسامح والتعصب بين اليهودية والمسيحية والإسلام. دراسة مقارنة
١٠	ماجد عبد السلام ابراهيم	العلاقة بين الدين والدولة في اليهودية والنصرانية والإسلام
١١	جمال السيد محمد	المغالون في العقائد والشرائع من الفرق اليهودية والنصرانية والإسلامية. دراسة مقارنة
١٢	رجب عبد المرضي سيد أحمد	التفاضل والاختصاص في الأديان. دراسة مقارنة
١٣	رياض السيد السيد عاشور	الإعجاز التشريعي في النظم الإسلامية وأثره في الدعوة إلى الله تعالى
١٤	مصطفى مراد صبحي محمد	موقف الفرق الإسلامية من الصحابة ودفع أهم الشبه التي أثيرت حولهم
١٥	اسماعيل عبد العليم علي	العقائد الوثنية في غرب أفريقيا ودور الإسلام في مواجهتها
١٦	ربيع عويس مرزوق وهبة	مؤتمرات حقوق المرأة المصرية في العقد الأخير من القرن العشرين. دراسة تقويمية في ضوء الإسلام
١٧	محمد رمضان أبو بكر محمود	الطفولة في المواثيق الدولية والمحلية. دراسة تقويمية في ضوء الإسلام
١٨	ناصر محمد السيد اسماعيل	شبهات المستشرقين حول العبادات في الإسلام من خلال دائرة المعارف الإسلامية. دراسة نقدية
١٩	رمضان محمد علي مبروك	مشكلات الأقليات المسلمة في غرب أوروبا. الأسباب والحلول
٢٠	سعيد محمد قرني علي	موقف الفكر الوضعي من عقيدة الإيمان بالغيب وأثره في توجيه السلوك. دراسة مقارنة في ضوء الإسلام

م	اسم الطالب	موضوع البحث
٢١	نصر دسوقي رمضان سليمان	الخطاب الثقافي بين رواد اليقظة الإسلامية ودعاة التغريب في مصر وأثره على الأمة الإسلامية في النصف الأول من القرن العشرين (١٣١٧) (١٣٦٧)
٢٢	محمد عوض محمد	المعايير الخلقية بين الإسلام والفكر الوضعي. دراسة نقدية
٢٣	بسيوني محمد علي حسن	منهج الدعوة إلى الله تعالى وصلته بالحياة المعاصرة في ضوء سورة الكهف
٢٤	محمد يوسف محمد خضر	المعوقات الفكرية وآثارها على اليقظة الإسلامية المعاصرة
٢٥	محمد مختار قطب عيسى	السنن الالهية في الثواب والعقاب بين اليهودية والنصرانية والإسلام

جدول رقم (١)

توزيع موضوعات الرسائل في كل من الكليات الثلاث وفق المجالات التي تناولتها بالدراسة

كلية أصول الدين						
العدد	ميدانية	تطبيقية	دراسة عن شخصية أو أعمالها	مقارنة	تحقيق ونحوه	الموضوع
٢٥	—	١٤	٣-٥-٦-٧-٩-١٢-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٢-٢٣-٢٥	—	١-٢-٤-٨-١٠-١١-١٣-١٩-٢٠-٢١-٢٤	قسم التفسير
١٠		٤-٥-٩-١٠	٤-٦-٧-٨	—	١-٣	قسم العقيدة
٢٥	—	١٦-١٩-٢١	٢-٣	—	١-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	قسم الحديث
كلية الشريعة والقانون						
١٣	—	٦	—	١-٢-٣-٨-١٠-١١-١٢	٤-٥-٧-٩-١٣	التخصص

٢٥	——	٣-٥-٨-١١-١٢-١٧-٢٤	——	١-٢-٤-٦-٧-١٠-١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥	٩-١٣	العالمية
كليـــة الدعـــوة الإســلاميـــة						
٢٥	——	٥-٦-٨-١٣-١٤-١٧-٢١-٢٢-٢٤	١-٢-٣-٤-٩-١٠-١٦-١٨-٢٠	٧-١١-١٢-١٥-١٩-٢٣-٢٥	——	التخصص
٢٥	٥-٧	١٣-١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٢١	٢-٤	٩-١٠-١١-١٢-١٧-٢٠-٢٢-٢٥	١-٣-٦-٨-٢٣-٢٤	العالمية
١٤٨	٢	٣٢	٣٠	٣٨	٤٦	المجموع الكلي

لقد تبين من دراسة موضوعات الرسائل العلمية في كليات أصـــول الـــدين، والشـــريعة والقانون، والدعوة الإسلامية، الموضح نتائجها في الجدول (١) أنه مـــن عـــدد ١٤٨ رســـالة علمية، لا يوجد سوى رسالتين فقط تتصديان للدراسة الميدانية التي تعالج المشكلات الواقعيـــة في المجتمع، أما بقية الرسائل وعددها ١٤٦ رسالة فإن موضـــوعاتها قـــد انحصـــرت فـــي النصوص، مع أن النصوص محفوظة في الكتب وتحقيقها ومراجعتها وحتى المقارنات فيمـــا بينها وتطبيق نصوص في دراسة نصوص أخرى كما في هذه الرسائل، هو دوران في حلقـــة مفرغة غايتها تعميق استيعاب النصوص وتجلية معانيها، ولكن دون تطبيق هذه المعاني فـــي الحياة العملية في المجتمع، ودون تفعيل مقاصدها في التقدم المعاصر، إذ نجد ٧٦ رسالة عن التحقيق سواء تحقيق نصوص أو تحقيق شخصيات وأعمالها، و٣٨ رســـالة عـــن دراســـات مقارنة، و٣٢ رسالة عن دراسات تطبيقية على مواقف معينة.

ومن أمثلة دراسات التحقيق:

الدراسة رقم (١٩) في قسم التفسير، وعنوانها: كتاب الناســـخ والمنســـوخ فـــي القـــرآن الكريم للإمام أبي جعفر النحاس: دراسة وتحقيق.

والدراسة رقم (٢٣) في قسم الحديث، وعنوانها: القسم الثاني من كتاب الفيصل في علـم الحديث: تحقيق ودراسة وتعليق من أول الجزء الخامس إلى نهاية الكتاب.

والدراسة رقم (٤) في كلية الشريعة (درجة التخصص)، وعنوانهـا: تحقيـق ودراسـة الأوامر والنواهي والعام والخاص والتخصيص من كتاب شرح مختصر ابن الحاجب لقطـب الدين محمود بن سعيد الشيرازي المتوفى عام ٧١٠هـ.

ومن أمثلة الدراسة عن شخصية أو أعمالها:

الدراسة رقم (١٧) في قسم التفسير بكلية أصول الدين، وعنوانها: الإمام أبو بكر أحمـد بن علي الرازي الخصائص ومنهجه في التفسير.

والدراسة رقم (٨) في قسم العقيدة، وعنوانها: منهج الشيخ سعيد النورسي في مواجهـة الفكر العلماني.

والدراسة رقم (١٨) لدرجة التخصص في كلية الدعوة، وعنوانها: وقائع اليوم الآخر من خلال تفسير الإمام فخرالدين الرازي.

ومن أمثلة الدراسات التطبيقية:

بالنسبة لكلية أصول الدين:

الدراسة رقم (١٤) في قسم التفسير، وعنوانها: العلمانيون والقرآن: دراسة موضوعية.

والدراسة رقم (٥) في قسم العقيدة، وعنوانها: دعوى الفهم اليساري المعاصر للإسـلام. نقد وتحليل.

والدراستان رقم (٣) ورقم (٢٤) لدرجة "العالمية" بكلية الشريعة، بعنوان:

- (٣) الضوابط الشرعية للاشتراك في التأمينات وإعادة التأمين.
- (٢٤) التصرف في الديون وتطبيقاته المعاصرة: دراسة من منظور الفقه الإسلامي.

والدراسة رقم (١٦) لدرجة "العالمية" بكلية الدعوة، وعنوانها: مؤتمرات حقـوق المـرأة المصرية في العقد الأخير من القرن العشرين: دراسة تقويمية في ضوء الإسلام.

ومن أمثلة الدراسات المقارنة:

الدراسة رقم (١) من دراسات العالمية في كلية الشريعة، وعنوانها: تجربة المبيع وأثرها على التزامات الطرفين في عقد البيع: دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي والقانون الوضعي.

والدراسة رقم (٩) في دراسات العالمية في كلية الدعوة، وعنوانها: التسامح والتعصب بين اليهودية والمسيحية والإسلام: دراسة مقارنة.

والدراسات الميدانية هما الدراستان رقم (٥)، وعنوانها: ظاهرة الانفصام بين العقيدة والسلوك، دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعات المصرية.

والدراسة رقم (٧) وعنوانها: مشكلة جنوح الأحداث ودور الدعاة إلى الله في علاجها. دراسة ميدانية من خلال مؤسسات الرعاية الاجتماعية في جمهورية مصر العربية.

ويدرك العالمون بخطورة العلم والتعليم وبطبيعة المعرفة المعاصرة تداعيات انفصام كل من الدراسات العليا والبحوث العلمية عن أمراض المجتمع ومشكلاته، وما يترتب على هذا من توحش هذه المشكلات وتَجذُّرها في المجتمع إلى حد استهلاك طاقات هذا المجتمع في مواجهة توابعها.

وإذا حدث هذا الانفصام في العلوم الإسلامية، وبخاصة بين بحوثها وتطبيقاتها المستشرفة لآفاق الحياة، والمعالجة لمشكلاتها والموجهة لمسيرتها، كما هو متوقع من كليات العلوم الشرعية على وجه الخصوص، فإن هذا يُحدِثُ وَهَناً في المنظومة القيمية للمجتمع، ومن ثم في طاقاته الذاتية الدافعة للتقدم، فتظهر تساؤلات كثيرة في الحياة في المجتمع، مثل:

١. لماذا يدعو الإسلام إلى نقاء العقيدة والإخلاص في العبادات والصدق في المعاملات وكرم الأخلاق، ونرى كثيراً من المسلمين لديهم غبش في العقيدة وتفلت في العبادات وغش في المعاملات وتدني في الأخلاق؟
٢. لماذا يدعو الإسلام إلى التعليم وتحصيل العلم واستفراغ الطاقة في تطبيقه، والمسلمون تغشاهم الأمية ويقعدهم التخلف العلمي والتقاني عن اللحاق بركب التقدم المتسارع؟
٣. لماذا يدعو الإسلام إلى العمل والإحسان فيه، وتثبت الدراسات العلمية المعاصرة انخفاض إنتاجية العامل في معظم بلدان العالم الإسلامي بصورة مخجلة؟
٤. لماذا يدعو الإسلام إلى التضامن، والمسلمون متفرقون، على الرغم من أن لديهم مقومات التضامن في كل من منهج الإسلام ولغة القرآن وواقع حياتهم؟
٥. لماذا يدعو الإسلام إلى إعداد القوة على إطلاقها اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً وعسكرياً...، والمسلمون اليوم من الضعف إلى حد تداعي الأمم الأخرى عليهم كما تتداعى الأكلة إلى وليمة شهية؟

٦ لماذا بنى المسلمون الأولون حضارة غلابة والمسلمون اليوم يعانون من سقوط حضاري، مع أن الأولين لم يكن لديهم ما يتوافر لدى مسلمي اليوم من أسباب مادية للسبق؟

٧. لماذا تثبت الدراسات العلمية أن الإسلام يقدَّم في كتب غير المسلمين في أوروبا وأمريكا -استقراء لواقع المسلمين وأعمالهم- على أنه مجموعة من الأوامر والنواهي، ويقدَّم المسلمون في هذه الكتب على أنهم يؤمنون بأن كل شئ مقدر ومن ثم لا داعي للعمل؟

يستطيع أي مهموم بشئون عالمنا الإسلامي أن يستغرق في "اللماذيات" إلى غير حد، لأن حال المسلمين يحير العقول. فمنهج الإسلام صالح لكل الأزمنة والأمكنة، ومع ذلك نجد واقع المسلمين يَسِمُ هذا المنهج بالتخلف.

وهذا أمر مشهود ليس في المجتمع المصري بخاصة ولكن في معظم المجتمعات الإسلامية أيضاً.

وذلك لأن المسلمين يعيشون دون تطبيق منهج الإسلام في حياتهم تطبيقاً كاملاً إلا في أداء العبادات. ويزيد الطين بلة أن أئمة المساجد وخطباء منابرها لا هم لهم أكثر من الترغيب والترهيب المنحصر أيضاً في إطار أداء العبادات دون تركيز على مقاصدها.

ب. المأمول:

١. بالنسبة لأهداف الرسائل العلمية:

كما هو معلوم، فإن الأهداف هي المنارات التي توجه العمل في مختلف المؤسسات. لذلك، فسوف يقترح الكاتب فيما يلي ما يراه مأمولاً بالنسبة لأهداف الرسائل العلمية في كليات العلوم الشرعية على وجه العموم، ومنها كليات العلوم الشرعية في جامعة الأزهر. وذلكم بأن يكون ما يلي -على وجه الخصوص- من أهم أهداف الرسائل العلمية:

١. أن تسهم في تعميق معرفة الطالب في تخصصه، وتدفعه إلى الاطلاع على المستحدث فيه، وعلى الأدبيات والبحوث المتعلقة به، والعمل على استثماره في تنمية المجتمع.

٢. أن تدفع الطالب إلى البحث عن منطلقات المشكلات المتعلقة بتخصصه في كل من واقع حياة المسلمين، والأدبيات، وشبكات الاتصال، ومن خلال خبراته الشخصية

أو المهنية.

٣. أن تعد الطالب لممارسة حل المشكلات بأسلوب علمي، من خلال اكتساب المهارات الخاصة بكل من اختيار المشكلة وصياغتها وتحديد تساؤلاتها وأهدافها وحدودها وأهميتها ومناهج دراستها، وإعداد أدوات بحثها، وتخطيط إجراءات دراستها وتنفيذها، وكتابة تقريرها.

٤. أن تسهم في رفع مستوى مهارات اللغة العربية لدى الطالب قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً، وبخاصة بالنسبة للسرعة في القراءة والكتابة والتلخيص والدقة في التعبير واكتساب مهارات الحوار، وتقدير الرأي الآخر. ويضاف إلى هذا، اكتساب قدر من هذه المهارات في التفاعل باللغة الأجنبية الأكثر اتصالاً بعمله المستقبلي.

٥. تكوين مهارات الاستشراف المستقبلي لدى الطالب بالنسبة لتخصصه، من حيث تطور تطبيقاته في الحياة، والمتوقع بالنسبة للحاجة إليه في المستقبل، وموقف الثقافة العالمية المتنامية منه إيجابياً وسلبياً.

٦. العناية الواجبة بمقاصد الشريعة عناية تجعلها تحتل مكانها المناسب من الدراسة والتجلية، بحيث تكون من بين عناصر ثقافة الطلاب، ومن ثم يكون تحقيقها من بين المجالات المهمة في الرسائل العلمية.

٧. الاهتمام بتفعيل الدراسات الإسلامية في توجيه الحياة اليومية المعاصرة وفق تعاليم الإسلام، وفي حل المشكلات التي يواجهها المسلمون في حياتهم اليومية.

٨. إيلاء عناية خاصة للافتراءات التي يتعرض لها الإسلام في البلاد غير الإسلامية، والرد عليها من خلال البحث العلمي الرصين.

٩. إبراز دور الإسلام عقيدة وشريعة ومعاملات وأخلاقاً في الحث على تحصيل العلم وتطبيقه، وفي الاجتهاد وفي اتقان العمل، وصولاً إلى عمارة الأرض وتوفير الحياة الكريمة للإنسان بعامة وللمسلمين بخاصة.

١٠. تكوين اتجاه أهمية استمرار الرجوع إلى مصادر المعرفة والبحوث بعامة، ومصادر المعرفة والبحوث في التخصص على وجه الخصوص، وصولاً إلى استمرار تحديث الخبرات المعرفية والبحثية لدى الطالب.

١١. جعل الإشراف على الرسائل العلمية مدخلاً لتحقيق عالمية رسالة جامعة الأزهر.

٢. **بالنسبة لأهم الخطوات الإجرائية نحو تحقيق هذه الأهداف:**

تحقيقاً لهذه الأهداف ينبغي أن تولي الرسائل العلمية ما يلي اهتماماً خاصاً:

١. فقه الواقع المعاصر في حياة كل من المجتمع المصري والمجتمع الإسلامي بصفة عامة.
٢. الدراسات الميدانية التي تكشف عن واقع مشكلات المجتمع بعامة والأخلاقية منها بخاصة، وتحدد أسبابها وصولاً إلى سبل علاجها، ومتابعة فاعلية هذا العلاج.
٣. توجيه العلوم التطبيقية، مثل العلوم الطبية والهندسة الوراثية والاستثمار والتأمين وغيرها وفق الشريعة الإسلامية، عن طريق العناية باختيار موضوعات هذا التوجيه بين موضوعات البحث في الرسائل.
٤. تجلية مفهومي "مقاصد الشريعة" و"المصالح المرسلة"، وتقديم نماذج عملية وميدانية لتطبيقهما في المجتمع المعاصر.
٥. العناية بالدراسات التوقُّعية والدراسات الخاصة بكل من الفقه الافتراضي وفقه الأقليات والاجتهاد، وعناية الإسلام بكل من الطفل والمرأة وحقوق الإنسان والجهاد والعلاقة مع الآخر.
٦. الاهتمام الخاص بمنهج البحث التجريبي -مع ما عليه من مآخذ في العلوم الاجتماعية- إلا أن التجريب يعطي مؤشرات عملية من واقع البيئة عن فاعلية الإجراءات المطبقة بهدف تعديل السلوك البشري، على وجه الخصوص.
٧. أن يكون بين اهتمامات إعداد الرسائل اكتساب الطالب مهارات الرجوع إلى المصادر وبخاصة الشبكات الدولية للمعلومات، ومهارات توثيق المعلومات عموماً والمأخوذة من هذه المصادر على وجه الخصوص.
٨. جعل تصويب الدراسات والبحوث المغلوطة التي تنشر خلال مصادر المعلومات الدولية عن الإسلام والمسلمين من مصادر موضوعات الرسائل العلمية.
٩. تبادل الإشراف على الرسائل العلمية، ومناقشتها مع كل من الجامعات الإسلامية الأخرى خارج مصر، ومراكز البحث العلمي المعنية بالعلوم الشرعية خارج العالم الإسلامي، إثراء للمعرفة وتنويعاً للمصادر وتوسيعاً لدائرة التواصل العلمي.

٣. **بالنسبة لمنهج التفكير ولغة التعبير في الرسائل:**

منطلق هذه الملاحظات اطلاع الكاتب اطلاعاً سريعاً على خمس رسائل من بين الرسائل المتضمنة في عينة البحث، ونتيجة لهذه القراءة، يقدم الكاتب الأمثلة التالية لتجنبها في كتابة الرسائل:

١. عدم تفسير النصوص في ضوء الظروف المعاصرة: لاحظ الكاتب التمسك بالمفهوم التراثي عند تفسير النصوص، وعدم الاهتمام أو عدم القدرة على تفسير النصوص وفق مقتضيات الزمان والمكان. مثال على هذا عدم التمييز بين الاقتراض والاستثمار في التعامل مع البنوك.

٢. تجنب التضخيم اللغوي الذي يؤدي إلى المبالغة في الاستنتاج، كأن يصف شخصاً في دراسة تحقيقية بأنه "أفقه علماء عصره" أو أنه "أعلم من كتب في الموضوع".

٣. عدم الانقياد للعاطفة حين الكتابة عن الإسلام: كأن يكتب: "إن من يدين بدين الإسلام يكون أفضل مخلوق على وجه الأرض"،....

٤. الإقلاع عن التعبير عن الإجماع في غير موضعه الصحيح، وذلك حين يتحمس الكاتب لرأي معين فيكتب، على سبيل المثال: "يؤيد الفقهاء هذا الرأي" بينما يكون التأييد على هذا النحو مشكوكاً فيه أو غير ثابت بدليل يقيني.

٥. عدم تفخيم الذات، كأن يكتب الطالب "ولقد رأينا" و"نستطيع أن نستنتج" و"من وجهة نظرنا" و"نحن لا نتفق" و....

وبعد، ففي هذا البحث حاول الكاتب أن يعرض واقع الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر، وهي كليات أصول الدين، والشريعة والقانون، والدعوة الإسلامية. وذلك من خلال التعرف على ثلاثة مصادر لهذه الدراسات: الأول، لائحة الدراسات العليا. والثاني، المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الدراسات العليا في كل من هذه الكليات. والثالث، دراسة عينة من الموضوعات التي تناولتها رسائل الدراسات العليا في كل كلية بالنسبة لكل من درجة "التخصص" ودرجة "العالمية"، والاطلاع على خمس من هذه الرسائل. هذا إضافة إلى البدء بملخص عن جامعة الأزهر من حيث نشأتها وتطورها حتى القانون ١٠٣ لعام ١٩٦١، مع التركيز على تطور رسالة جامعة الأزهر تاريخياً، وعلمياً، وتعليمياً، وتربوياً، وسياسياً.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة اكتشاف الكاتب جوانب ضعف في كل من اللائحة والمقررات وموضوعات الرسائل وأسلوب كتابة الرسائل.

وقد قدم الكاتب بعد ذلك اقتراحات لتطوير كل من لائحة الدراسات العليا ومقرراتها وموضوعات رسائلها. كما أشار إلى بعض الملاحظات التي تحتاج إلى تصحيح في كتابة الرسائل، سواء بالنسبة لبعض الأخطاء المنهجية أم بالنسبة للتعبيرات اللغوية عن المفاهيم البحثية.

هذا، والله أعلم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هوامش الدراسة

(١) العلاقات العامة بجامعة الأزهر، جامعة الأزهر في سطور. القاهرة: جامعـة الأزهـر، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م. ص ص ٧-١١.

(٢) المرجع السابق.

(٣) الإدارة العامة للشئون القانونية بالمطابع الأميرية، القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ بشـأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التي يشملها ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار جمهوري رقم ٢٥٠ لسنة ١٩٧٥م وفقاً لآخر تعديلات ط٤ القاهرة: المطابع الأميرية، ١٩٩٩م.

(٤) العلاقات العامة بجامعة الأزهر، مرجع سابق. ص١٢.

(٥) المرجع السابق، ص ص ٨-١١.

(٦) محمود أحمد شوق، "اقتراح نظام للدراسة بالجامعات الإسلامية" بحوث مؤتمر دور الجامعات الإسلامية في تكوين الدعاة وندوة التنسيق بين كليات الشريعة، الرياض: إدارة الثقافة والنشر- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٨م. ص ص ١٦٨-١٦٩.

(٧) العلاقات العامة بجامعة الأزهر، مرجع سابق، ص١٠.

(٨) اللائحة الداخلية لكليات أصول الدين وأصول الدين والدعوة بالأقاليم. القـاهرة، مطبعـة جامعة الأزهر، ١٩٨٦م.

(٩) القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م. ص ١٣٥.

(١٠) جامعة الأزهر، تقويم جامعة الأزهر. القـاهرة: العلاقـات العامـة، جامعـة الأزهـر ١٤١٢هـ-١٩٩٢م، ص ص ٢٢٠-٢٢١.

(١١) المرجع السابق. ص ص ٢٤٠-٢٤٣.

(١٢) الساعة المفردة مخصصة لقاعة بحث لا تحسب درجاتها في المجموع ولكن النجاح فيها شرط لدخول امتحان الفرقة.

(١٣) الدليل العلمي لكلية الدعوة الإسلامية بالقاهرة. القاهرة: كلية الدعوة الإسلامية، جامعـة الأزهر، بدون تاريخ. ص ص ١٣،١٤.

(١٤) تقويم جامعة الأزهر، مرجع سابق. ص٤٤.

(١٥) تقويم جامعة الأزهر، مرجع سابق. ص٢٢٢.

(١٦) انظر المرجع السابق، ص ص ٢١٥-٢١٩.

(١٧) المرجع السابق، ص ص ٢٢٧-٢٣٣.

(١٨) المرجع السابق، ص ص ٢٩٣-٢٩٨.

٢٢. قضية تمويل التعليم العالي في مصر: الواقع والمستقبل

د. عبد الله شحاتة

مقدمة:

لقد أكد الفكر الاقتصادي على أهمية التراكم المعرفي، باعتباره المحدد لمسار المجتمع الإنساني؛ فيؤكد كل من أفلاطون وأرسطو على أن الأفراد أصحاب القدرات الخاصة هم القادرون على تحقيق أهداف المجتمع، وراح كلاهما يبرز أهمية التعليم في الارتقاء بتلك القدرات[١]. كما أكد الفكر التجاري على أهمية القدرات الفردية، باعتبارها جزءا أساسيا من الثروة القومية[٢]. وهي النظرة التي أكدت عليها الكتابات الكلاسيكية، كما بلورتها كتابات أدم سميث وإيرفنج فيشر، حيث اعتبر كلاهما المهارات والقدرات الفردية جزءاً من رأس المال القومي، وأنها مصدر ثروة المجتمع ورفاهيته. فكما أن رأس المال المادي محدد رئيس لثروة الأمم، فإن المعرفة الفردية هي التي تحدد المسار التنموي للمجتمع. فالإنسان المتعلم أغلى قيمة من الآلة كما يؤكد ألفريد مارشال، فالآلة ذاتها ما هي إلا نتاج الجهد والفكر البشري[٣]. فعلى الرغم من أن أدبيات التنمية الاقتصادية اعتبرت تراكم رأس المال المادي المحرك الرئيس لعملية النمو الاقتصادي، إلا أن الكتابات الحديثة في نظريات النمو أعادت اكتشاف دور التراكم المعرفي في عملية النمو الاقتصادي. فقد أعادت نظريات النمو الحديثة -بصفة خاصة في النصف الثاني من الثمانينيات من خلال كتابات رومر Romer، ولوكاس Lucas، وبارو Barro وغيرهم- الاعتبار لأهمية المعرفة الإنسانية كمحدد رئيس للنمو الاقتصادي. وأصبح التراكم المعرفي يمثل عنصراً موازياً لتراكم رأس المال المادي. ومن ثم أصبحت استراتيجية التنمية تتطلب -بالإضافة إلى بناء المنشآت الإنتاجية- بناء تصور شامل للتعليم والمؤسسات والثقافة في المجتمع[٤]. ولقد كانت التجربة التنموية الآسيوية هي أحد أسباب التغير في رؤية أسباب التقدم، حيث استطاعت تلك الدول اللحاق بركب النمو من خلال التغلب على الفجوة التكنولوجية بينها وبين الدول الصناعية، من خلال نظام تعليمي متطور، يواكب متطلبات عملية التنمية.

وقد عبر عن ذلك جوزيف ستيجلتز[٥] بالتأكيد على أن التغيرات الاقتصادية -والتي غيرت شكل الحياة الإنسانية التي شهدتها القرون السابقة- مرجعها إلى التراكم المعرفي الإنساني. فلقد كانت الثورة الصناعية هي العامل الرئيس الذي غير شكل المجتمعات، وانتقل

بها من مجتمع زراعي إلى مجتمع صناعي. وقد كان هدا الانتقال بمثابة تغير شامل في أوجه الحياة الإنسانية، ربما حمل في طياته ما هو إيجابي وما هو سلبي، ولكن الحقيقية الثابتة هـي أن هذا التغير هو محصلة ثورة معرفية في تعامل الإنسان مع البيئة المحيطـة. هـذا التغيـر أحدث انقلابا في نمط معيشة الفرد ارتبط في الأساس بدرجة التقدم العلمي. بل لقـد أصـبح التغير المنظم في التقدم العلمي هو الحاكم الرئيس للتغير لنمط الحياة الاقتصادية، ومـن ثـم المحرك للتغيير في شتى مناحي الحياة نحو الأفضل.

وتهدف الورقة البحثية إلى دراسة أبعاد عملية تمويل التعليم العالي في مصـر، لمعرفـة الفاعلين الأساسيين في عملية تمويل التعليم، مع التعرف على مستقبل الأهمية النسبية للفاعلين الأساسيين لتمويل عملية التعليم. فالورقة تحاول الإجابة عن تساؤلين أساسيين: التساؤل الأول هو: من الذي يجب أن يتولى تقديم الخدمة التعليمية في مرحلة التعلـيم العـالي؟ والتسـاؤل الثاني عن الفاعلين في تمويل أوجه الإنفاق على التعليم في الحالة المصرية، ويسـتتبع ذلـك التساؤل عن التحديات التي تواجه عملية التمويل تلك.

وتنقسم الورقة البحثية إلى قسمين أساسيين، الأول يتناول الأطر النظرية فيمـا يتعلـق بطبيعة الخدمة التعليمية، ومن ثم من هو الأولى بتقديم هذه الخدمة، مع الإشـارة إلـى أهـم المداخل النظرية لتنمية المورد البشري، ومحاولة استنباط ما يشير إليه كل مدخل فيما يتعلـق بتمويل التعليم. ثم يأتي القسم الثاني من الورقة ليتناول بصورة تحليلية الفـاعلين الأساسـيين الذين يساهمون في تمويل الخدمة التعليمية في الحالة المصرية، مع التعرض لأهم التحـديات التي تواجه عملية تمويل التعليم العالي في مصر، مع الإشارة إلى بعض التوصيات الخاصـة بكيفية مواجهة تلك التحديات.

أولاً – نظريات النمو الاقتصادي والتعليم:

تعاملت نظريات النمو التقليدية مع عنصر العمل، على أنه عنصر متجانس لا يعكس أية فروق فردية في المهارات والقدرات. وركزت هذه النظريات على تراكم رأس المال المـادي باعتباره محدد النمو الرئيس. وعلى الرغم من أنه في تلك الفترة الذي ازدهرت فيها نمـاذج التنمية، بتركيزها على العنصر المادي، كان هناك تيار مواز لم يأخذ حظـه مـن الاهتمـام، وهو تيار نظرية رأس المال البشري. فقد كان لنظريات رأس المـال البشـري فـي الفكـر الاقتصادي في الستينيات من القرن الفائت الفضل في إظهار أن عنصر العمل ليس متجانساً،

وأن عدم التجانس يعود بالأساس إلى الفروق في مستويات التعليم بـين الأفـراد، وأن هـذه الفروق تستطيع تفسير الاختلاف في مستويات الدخول بين الأفـراد. ولكـن تحـت وطـأة وسيطرة نماذج التنمية التقليدية لم يراع الانتباه إلى أهمية العنصر البشري كمحـدد أساسـي للنمو.

إلا أن الدراسات التطبيقية لم تستطع تفسير النمـو الاقتصـادي باسـتخدام رأس المـال المادي فقط، وظل ما يعرف بالجزء غير المفسر من النمو في ظـل الاعتمـاد فقـط علـى العناصر المادية (Solow Residual) لغزاً يحتاج إلى تفسير.

وفي منتصف الثمانينيات ظهر جيل جديد من نظريات النمو، هو ما عرف بنماذج النمـو الداخلية (بالداخل) "Endogenous growth models"، والذي وظفت مفهوم رأس البشـري، وبصفة خاصة التعليم، لتفسير النمو الاقتصادي، بل تعدى الأمر ذلك حيث تم استخدام التعليم كمفسر أساسي لفروق النمو بين البلدان المختلفة، أو كأحد محددات مايسمى الجـزء المتبقـي غير المفسر من النمو. تلك الثورة في نظرية النمو قد أعادت لمحددات تـراكم رأس المـال البشري (التعليم والتدريب) مكانه في كتابات التنمية الاقتصادية، والتي عكسـها فيمـا بعـد مفهوم التنمية البشرية مع ظهور تقرير التنمية البشرية في أوائل التسعينيات.

ثانياً – مداخل الاستثمار البشري وتمويل التعليم:

لا تنفصل عملية تمويل التعليم العالي عن قضية التعامل مع الموارد البشرية، فالمـدخل القائم على فلسفة التخطيط للموارد البشرية آليات للتمويل، تختلف عن المدخل القـائم علـى نظام السوق الحر بآلياته المختلفة. والعرض التالي يتناول كيفيـة تعامـل مـداخل تخطـيط الموارد البشرية المختلفة مع قضية التعليم وكيفية تمويله.

١. مدخل تخطيط الاحتياجات البشرية "Manpower Requirement Planning"

يقوم هذا المدخل على أساس الربط بين تخطيط الاحتياجـات مـن المـوارد البشـرية، والأهداف القومية في اقتصاد قائم على التخطيط. والمقصود بالاحتياجات هنـا، الاحتياجـات اللازمة لتحقيق أهداف النمو الاقتصادي. حيث يقوم المدخل على محاولة التنبؤ بحجم الطلـب على قوة العمل المتعلمة اللازمة لتحقيق الأهداف الاقتصادية[٦]. ولا يتوقف الأمر على جانب الطلب فقط، بل الهدف أن يتم التنبؤ بحجم الاختلالات بين جـانبي العـرض والطلـب مـن الاحتياجات البشرية. والهدف من وراء عملية تحديد الاحتياجات يتمثل فيما يلي:

أ. تحديد احتياجات الاقتصاد من المهارات خلال فترة زمنية مستقبلية معينة، لمعرفة هل تفي المؤسسات الموجودة بتوفير تلك المهارات، ومن ثم تقدير حجم الاختلالات؛ سواء بالفائض أو بالعجز.

ب. تقديم إطار تحليلي يمكن استخدامه في عملية تخطيط وتمويل التعليم.

ولكن هل هناك حاجة ماسة للقيام بعملية التخطيط فيما يتعلق بتحديد حجم الاحتياجات من المهارات والقدرات المختلفة؟ تكمن الإجابة عن هذا التساؤل في أن هذا المدخل لا يؤمن بقدرة آليات السوق في تحقيق التوازن بين الاحتياجات التعليمية والعرض المتاح من العناصر المدربة المؤهلة. ومن ثم لتجنب الاختلالات في سوق العمل لمخرجات التعليم العالي، لا بد لنا –وفقا لهذا المدخل– من القيام بعملية تخطيط الاحتياجات.

الأمر ذاته فيما يتعلق بعملية تمويل العملية التعليمية. حيث إن الهدف هو أن يتم تخصيص الموارد المتاحة لأنشطة التعليم بما يتوافق مع الاحتياجات الاقتصادية من مخرجات النظام التعليمي. فأنصار هذا المدخل، يؤمنون بأن الاعتماد على قوى السوق يولد وضعاً غير توازني في سوق التعليم، ومن ثم فلابد أن تتولى الدولة تصحيح تلك الاختلالات من خلال برامج من الاستثمارات العامة[٧].

ويقدم هذا المدخل عددا من الأساليب، يمكن استخدامها للقيام بعملية التنبؤ للاحتياجات التعليمية من القوى البشرية، تتمثل فيما يلي:

- طريقة استطلاع آراء أصحاب الأعمال (القائمين على التوظيف): وجوهر هذه الطريقة هو أن يتم سؤال القائمين على التوظيف، من أجل تحديد نوعية العمالة والمهارت المطلوبة من النظام التعليمي.
- طريقة التوجه العام: وجوهرها التنبؤ بالتوجه العام لبعض المهارات، من خلال الدراسات الإحصائية المتخصصة، ومن ثم يمكن بعد ذلك عمل تنبؤ، من خلال ربط الزيادة المتوقعة من ناتج القطاعات المختلفة والاحتياجات من هذه المهارات.
- طريقة أخرى تقوم على تقدير مستقر وكفء للمهارات المطلوبة بصورة نسبية في أحد القطاعات، ثم تعمم النتائج على بقية القطاعات الأخرى فيما يتعلق باحتياجاتها من قوة العمل المتعلمة تعليماً عالياً.
- طريقة المقارنات الدولية، وتقوم هذه الطريقة على اختيار مجموعة من السلاسل

الزمنية لقطاع مستعرض من الدول، التي تتشابه ظروفها مع خصائص الدولة المذكورة، ويتم التنبؤ بالاحتياجات من المخرجات التعليمية، بناء على المعلمات التي يتم تقديرها من خلال تلك الخبرة التاريخية لتلك الدول مشابهة الظروف.

- طريقة بارنر "Parner Method"، وتمثل هذه الطريقة طريقة متكاملة لعملية التنبؤ بالاحتياجات من مخرجات التعليم العالي في الصورة الآتية(٨):
  - تحديد معدل نمو الناتج في كل قطاع من القطاعات الاقتصادية المختلفة.
  - تحديد احتياجات كل قطاع من القطاعات من العمالة، وفقا للمعامل الحدي لاحتياجات الوحدة من العمالة المدربة.
  - تصنيف الاحتياجات من أنواع العمالة المختلفة في كل قطاع، وفقا لنوعية التعليم.
  - تترجم الاحتياجات الوظيفية إلى احتياجات تعليمية في نظام التعليم العالي.

كما يتضح من العرض السابق، فإن هذا المدخل يقوم على كون الدولة هي المخطط والموظف للعنصر البشري، ومن ثم فإن عملية تمويل التعليم لتوفير الاحتياجات من العناصر البشرية المدربة تقع بالأساس على عاتق الدولة. وهذا النظام هو النظام الذي اتبعته العديد ممن كان يطلق عليها الدول الاشتراكية. ولا يخلو هذا المدخل من الانتقادات، تتمثل أهمها فيما يلي:

- هذا المدخل يهمل أبعاد قضية تمويل التعليم، حيث يفترض أن الدولة هي مصدر التمويل ومن ثم فهو يضع العبء بأكمله على الدولة.
- لا يصلح هذا المدخل للتطبيق بصورة مطلقة في الدول النامية في ظل افتقارها للمعلومات الخاصة بعملية التنبؤ بمسار الاحتياجات من العناصر المتعلمة والمدربة، وإن ظل مدخلاً مهما فيما يتعلق بضرورة تحديد الاحتياجات من القدرات ذات الكفاءة.
- عملية التوقعات ذاتها لا تخلو من أخطاء خاصة، في ظل عدم وجود بيانات سليمة ولفترات زمنية طويلة.

إلا أن المدخل يظل مُدخلاً مهماً فيما يتعلق بتخطيط الاحتياجات من الموارد البشرية، ويظل قاصراً فيما يتعلق باعتباره مدخلاً لتمويل التعليم.

٢. مدخل رأس المال البشري وتمويل التعليم:

تبلور مدخل رأس المال البشري، أو ما يسمى نظرية رأس المال البشري، نتيجة لكتابات عدد من الاقتصاديين أمثال شولتز وبيكر ومارك بلوج ودينسون وآخرون. ويعتبر مدخل رأس المال البشري جزءا من التحليل النيوكلاسيكي، والذي يرى أن أساس الظواهر الاجتماعية يكمن في السلوك الفردي. والمقصود برأس المال البشري: هو "مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد، والتي تم تراكمها نتيجة التعليم والتدريب"[٩]. ومن ثم يرفض هذا المدخل المفهوم المارشالي لرأس المال والذي احتضنته النظرية الاقتصادية[١٠].
وتتبلور رؤية مدخل رأس المال البشري على عدد من الأسس:

أ. الرشادة الاقتصادية، فالقرار الفردي (كالقرار بالاستثمار في التعليم مثلا) يبنى على أساس اقتصادي بحت، بهدف تعظيم المنافع والعائد منه.

ب. يتحدد مستوى رأس المال البشري الذي يمتلكه الفرد على أساس المستوى التعليمي والخبرة والتدريب.

جـ. يتحدد مستوى دخل الفرد على أساس انتاجيته، والتي يتمثل مصدرها في عاملين أساسيين هما: التعليم والخبرة.

د. تعامل قرارات الإنفاق على تنمية الموارد البشرية (الإنفاق على برامج التعليم) بنفس معاملة القرارات الاستثمارية، ومن ثم تستند عملية تخصيص الموارد الاستثمارية لتنمية الموارد البشرية إلى أساس معدلات العائد المتوقع من أوجه الاستثمار المختلفة.

ويقدم مدخل رأس المال البشري لصانع القرار؛ سواء كان صانع القرار هو الآباء أو الدولة أو أي مؤسسة اجتماعية، مجموعة من المعايير أو المؤشرات يمكن بالاستناد إليها اتخاذ قرار بتمويل برنامج معين لتنمية القدرات البشرية وبصفة خاصة التعليم. والأصل في هذه المعايير أو المؤشرات هو تحليل التكلفة والعائد (Cost/Benefit analysis). حيث يتم حساب العائد والتكاليف المترتبة على أي برنامج أو أي مشروع مستقبلي، وخصم تلك العوائد والتكاليف باستخدام سعر خصم مناسب كما في الصورة التالية:

$$PV(B) = \sum_{i=1}^{t} \frac{B_i}{(1+r)^i} = \frac{B_1}{(1+r)} + \frac{B_2}{(1+r)^2} + \frac{B_3}{(1+r)^3} \qquad + \frac{B_t}{(1+r)^t} \quad (1)$$

حيث $PV(B)$ تشير إلى القيمة الحالية للمنافع المترتبة على البرنامج أو المشروع؛ سواء كان يعود على الفرد في حالة كون المشروع يتم تمويله فرديا أو العوائد الاجتماعية في حالة تمويل المشروع بواسطة الدولة، وتشير إلى سعر الخصم الزمني (سواء الفردي أو المجتمعي).

والأمر ذاته بالنسبة للتكاليف المترتبة على البرنامج، أو المشروع الخاص (العام) بتنمية المورد البشري كما في الصورة التالية:

$$PV(C) = \sum_{i=1}^{t} \frac{C_t}{(1+r)^t} = \frac{C_1}{(1+r)} + \frac{C_2}{(1+r)^2} + \frac{C_3}{(1+r)^3} \qquad + \frac{C_t}{(1+r)^t} \qquad (2)$$

حيث $PV(C)$ تشير إلى القيمة الحالية للتكاليف المترتبة على البرنامج أو المشروع.

وفيما يتعلق بتقدير المنافع والتكاليف الخاصة بالبرنامج أو المشروع المزمع تطبيقه من أجل الارتقاء بالمورد البشري، فيقترح المدخل العديد من الطرق للقيام بعملية قياس المنافع والنفقات. وبعد أن يتم تقدير المنافع والنفقات المخصومة، فإنه من السهل بعد ذلك تحديد أفضل الصور للاستثمار البشري، باستخدام أي من المؤشرات التالية:

- **معيار صافي القيمة الحالية:**

وفقا لهذا المؤشر، يعتبر المشروع أو البرنامج مجدياً للاستثمار فيه، إذا كان صافي القيمة الحالية موجباً، أي أن تكون القيمة الحالية للمنافع المترتبة من القرار أكبر من القيمة الحالية للتكاليف $PV(B) > PV(C)$.

- **معيار معامل المنافع/التكاليف:**

ويؤخذ القرار بالاستثمار في المورد البشري، إذا كانت نسبة المنافع المخصومة إلى التكاليف المخصومة أكبر من الوحدة، كما في الصورة التالية:

$$\frac{\sum_{i=1}^{t} \frac{B_t}{(1+r)^t}}{\sum_{i=1}^{t} \frac{C_t}{(1+r)^t}} > 1 \qquad (4)$$

- معدل العائد الداخلي "Internal rate of Return"“IRR”:

ويقصد بمعدل العائد الداخلي، سعر الخصم الذي يجعل صافي القيمة الحالية يساوي صفراً. ووفقاً لهذا المؤشر يتم اختيار مجال الاستثمار في الموارد البشرية، إذا كان معدل العائد الداخلي لهذا النوع من الاستثمار أكبر من سعر الخصم المستخدم في خصم كل من المنافع والنفقات.

هذه المعايير تستخدم أيضاً للمقارنة بين المشروعات المختلفة لتنمية قدرات العنصر البشري، فإذا قررت الحكومة اتخاذ قرار بإنشاء جامعتين في مكانين مختلفين، فإنه وفقا لهذه المعايير يتم حساب معدل العائد الداخلي في الحالتين، ويتم اختيار المكان الأعلى عائداً للبدء في إنشاء الجامعة فيه.

ثالثاً – أوجه القصور في مدخل رأس المال البشري:

على الرغم من أن الفضل يعود لمدخل رأس المال البشري في ظهور ما يسمى بثورة الاستثمار البشري في الفكر الاقتصادي في الستينيات من القرن العشرين، إلا أن هذا المدخل وما يتبناه من مفهوم ومنهجية لعملية الاستثمار في رأس المال البشري، والتي يأتي على رأسها التعليم، قد تعرض لعدد من الانتقادات. فقد تعرض المفهوم ذاته لعدد من الانتقادات نورد أهمها فيما يلي:

١. إنه من الناحية الأخلاقية والفلسفية، لا يمكن اعتبار الأفراد رأسمالا. فالإنسان هو محور النشاط الاقتصادي، ومن ثم فهو ليس أصلاً يباع ويشترى. كما أن المفهوم ليس جديداً بل يمثل امتداداً للفكر الريكاردي، الذي اعتبر عنصر العمل هو عنصر يعاد خلقه كغيره من العناصر الأخرى[١١].

٢. وفقاً لوجهة النظر الماركسية، فإنه على الرغم من أن مدخل رأس المال البشري بتطبيقه لهذا المفهوم، قد استطاع أن يدخل العديد من مؤسسات الإجتماعية كالأسرة والمدرسة وغيرها إلى التحليل الاقتصادي، إلا أنه قد جاء على حساب إلغاء الطبيعة الخاصة لعنصر العمل، وهو ما يشبه نجاح العملية الجراحية والتي تنتهي بموت المريض[١٢].

٣. إن استخدام مفهوم رأس المال البشري وتطبيقه، يعني تطبيق مفهوم ضيق للرفاهة يقتصر في تعامله مع الموارد البشرية على الربحية الاقتصادية فقط، في حين يهمل

بقية الآثار الأخرى المرتبطة بتنمية الموارد البشرية[١٣].

أما فيما يتعلق بالمنهجية التي تستخدم من قبل منظري مُدخل رأس المال البشـــري، فقـــد تعرضت هي الأخرى لعدد من الانتقادات، تمثل أهمها فيما يلي:

أ. إن طريقة حساب المنافع والتكاليف الخاصة بأي قـــرار، أو مشـــروع، أو برنـــامج لتنمية المورد البشري عند حساب معدل العائد الداخلي، يهمل العديـــد مـــن الآثـــار الخارجية "Externalities"، والتي يصعب قياسها كمياً والتي تكون في كثيـــر مـــن الأحيان ذات أهمية كبيرة عند اتخاذ أي قراز يتعلـــق بالاســـتثمار فـــي العنصـــر البشري.

ب. من الصعوبة بمكان الفصل بين الشق الاستهلاكي والشق الاســـتثماري لأي صـــورة من صور الإنفاق على المورد البشري. ففي حالة الإنفاق على التعليم يصعب تقـــدير ماهو استهلاكي وما هو استثماري لهذا الإنفاق.

جـــ. تهمل عملية قياس المنافع والنفقات المترتبة على الإنفاق التعليمـــي الآثـــار المهمـــة لعملية التعليم بجانب اعتبارات الإنتاجية عند تقدير معدل العائد الاجتماعي للإنفـــاق على التعليم.

د. لا يمكن اعتبار التعليم فقط هو العامل الحاسم في التـــأثير علـــى إنتاجيـــة عنصـــر العمل، فهناك العديد من العوامل الأخرى ذات آثار مهمة بجانب التعليم تؤثر علـــى الإنتاجية.

على الرغم من تلك الانتقادات الموجهة إلى مفهوم ومنهجية مدخل رأس المال البشـــري، فقد دافع أنصار هذا المدخل عن المفهوم والمنهجية المستخدمة ضد هـــذه الانتقـــادات. فيمـــا يتعلق بمفهوم رأس المال البشري، يؤكد أنصار هذا المفهـــوم أن المقصـــود بـــرأس المـــال البشري: هو مجموعة المهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد ولا يعني فـــي نفـــس الوقـــت النزول بالبشر إلى مصاف الآلات وصور رأس المال المادي الأخرى. بل يرى أنصار هـــذا المدخل، أن هذا المفهوم يضفي على المورد البشري قيمة رأسمالية. أما فيما يتعلـــق بكيفيـــة التفرقة بين ما هو استثماري وما هو استهلاكي في الإنفاق على التعليم، فيرى شولتز أنه مـــن السهولة القيام بذلك، والمعيار في ذلك إنه إذا كان الإنفاق على التعليم مصدراً لزيادة الـــدخل المستقبلي، فإن النفقات تصنف على أساس أنها نفقة استثمارية، وما عدا ذلك فيصـــنف علـــى

أنه نفقات استهلاكية[14]. كما يؤكد أنصار هذا المدخل أن تطبيق مفهــوم رأس المــال، ومــا يترتب عليه من استخدام معايير اقتصادية لتنمية الموارد البشــرية، لا يــنقص مــن أهميــة المدخل بل على العكس يعتبر ميزة في السياق الاقتصادي، كمدخل للتعامل مع تمويل بــرامج تنمية الموارد البشرية.

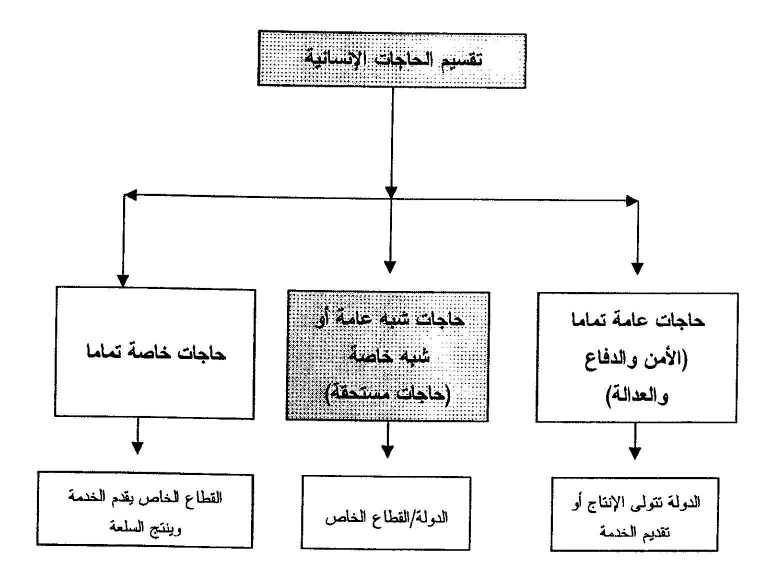
نخلص من العرض السابق لأهم مداخل التعامل مع العنصر البشري إلى أنه على الرغم من اختلاف تلك المداخل النظرية فيما يتعلق بكيفية التعامل مع الموارد البشرية، إلا أنها لــم تطرح إطاراً دقيقاً فيما يتعلق بكيفية تمويل الخدمة التعليمية، فنراها إما أن تعتبــر أن الدولــة هي الممول والمخطط والمنظم لتقديم الخدمة التعليمية، أو أنها تقــدم لصـــانع القــرار أدوات لتوجيه موارده نحو برامج التعليم المختلفة، ومنها التعليم العالي، بصرف النظر عن كينونــة صانع؛ القرار أهو الأسرة أم الدولة، هذا الأمر يدفعنا إلى مناقشة طبيعــة الخدمــة التعليميــة ذاتها باعتبار أنها يمكن أن تقدم إطاراً عاماً لتناول قضية تمويل الخدمة التعليمية. فــإذا كــان مدخل رأس المال البشري قد أوضح لنا بعض الآليات التي يمكن الاسترشاد بها عند توجيــه الإنفاق، إلا أنه لم يحدد من يتولى تمويل هذه الخدمة، وهذا ما ستتم مناقشــته فــي الجزئيــة التالية.

رابعاً – طبيعة الخدمة التعليمية وكيفية تمويلها:

التساؤل الأساسي حول من يقدم خدمة التعليم الدولة أم القطاع الخاص أم تــزاوج بــين الدولة والقطاع الخاص، لا يمكن الإجابة عنه إلا من خلال التعرف علــى تقســيم الحاجــات الإنسانية، والذي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام، كما يوضحها الشكل التالي:

شكل رقم (١)

الحاجات الإنسانية وتمويل الخدمة التعليمية[١٥]



كما يتضح من الشكل أعلاه فإن الحاجات الإنسانية يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجموعات: الأولى هي الحاجات العامة تماماً (مثل الحاجة إلى الأمن والعدالة والدفاع أو ما شابه)، والتي تشبعها سلع عامة تماماً (خدمة الأمن وخدمة العدالة وخدمة الدفاع)، وهي التي لا يمكن أن يحرم أحد من استهلاكها (أو التمتع بها) حتى ولو لم يشارك في تمويلها[١٦]، ومن ثم فإن هذه النوعية من السلع والخدمات تتولى الدولة تقديمها، والأساس الاقتصادي لذلك هو ما يعرف بقضية الفشل السوقي "Market Failure"، بينما السلع الخاصة (المأكل والملبس) فهي تشبع حاجات خاصة تماماً، يمكن بسهولة أن نستبعد من لا يستطيع دفع ثمنها " Excludable goods (services)" وهنا ووفقا لاعتبارات الكفاءة، يتولى القطاع الخاص الإنتاج أو تقديم الخدمة. وبين الحالتين تقع منطقة "رمادية" لسلع تجمع أحيانا خصائص السلع العامة وتلك الخاصة؛ أهمها التعليم والصحة. هذه السلع (الخدمة) يمكن أن يشترك كل من القطاع الخاص

والدولة في تقديمها وفقا لخيارات الكفاءة الاقتصادية، أو وفقا لاعتبارات العدالة. ولكن الأهم في هذا التقسيم أن المنطقة الرمادية بين الاثنين تحدد بواسطة السلطة السياسية، فقد تعتبر الدولة تقديم خدمة التعليم أقرب إلى السلعة الخاصة، بينما تعتبرها سلطة سياسية أخرى أقرب إلى السلع العامة، ومن ثم فإن اتساع المنطقة الرمادية أو ضيقها، ومن ثم تحديد "اللاعب" الأساسي في تقديم الخدمة يتوقف على الأيديولوجية السياسية التي يتبناها صانع القرار، ومن ثم تحديد نوعية السلعة. كما أن مسألة أي من السلع أو الخدمات يدخل هذه المنطقة، يختلف باختلاف مراحل النمو الاقتصادي، فاحتياجات الاقتصاد النامي ومن يساهم في تمويلها تختلف عن تلك الموجودة في الدول المتقدمة، فالدولة المصرية كانت قد تولت إنتاج الأحذية مع شيوع ظاهرة الحفاة، وهنا تم اعتبار الحصول على حذاء أقرب في خصائصه إلى السلع العامة منه إلى السلع الخاصة، هذا الوضع وإن كان مقبولا مع بدايات عملية التنمية، إلا أنه الآن لا يمكن النظر إليه بنفس المنظور.

والناظر إلى تجارب الدول الأخرى وبصفة خاصة الدول المتقدمة، يجد أن سلعة التعليم تعتبر سلعة عامة. فتوضح الدراسات المختلفة أن الدولة تقدم أكثر من ٨٠ % من الخدمة التعليمية بواسطة المؤسسات التعليمية العامة في الدول المتقدمة. بل تعتبرها سلعة عامة، عليها التزام بتوفيرها، أو على الأقل توفير الدعم اللازم للقطاع الخاص لتوفيرها والرقابة عليه(١٧).

قضية أخرى لابد أن نناقشها فيما يتعلق بطبيعة الخدمة التعليمية وبصفة خاصة قضية التعليم العالي، ألا وهي قضية العدالة أو المساواة. فإذا كانت طبيعة السلعة أو الخدمة نفسها تحدد من يتولى تقديمها، ومن ثم طبيعة تمويلها، إلا أن اعتبارات العدالة مسألة مهمة لا يمكن أن نقتصر فقط فيها على المعايير الاقتصادية البحتة. والناظر إلى الخدمة التعليمية يجد، كما سبق ورأينا أنها تميل إلى السلع العامة، إذا أخذنا باعتبارات الكفاءة كمحدد لصنع القرار، نظراً لما يعرف بقضية الخارجيات –الإيجابية بطبيعة الحال– المرتبطة بالخدمة التعليمية، كما أن التعليم وبصفة خاصة التعليم العالي هو أحد أهم الوسائل لتحقيق العدالة في المجتمع. فهو وسيلة الحراك بين الفئات الاجتماعية المختلفة، كما تشير إلى ذلك الدراسات المختلفة. ومن ثم فإن الارتكاز على قضية الكفاءة الاقتصادية فقط فيما يتعلق بتمويل الخدمة، قد يصبح مضللا وبصفة خاصة في الحالة المصرية. فتطبيق مبدأ الاستبعاد كما يحدث الآن في

الجامعات المصرية كما هو واضح في الفصل بين القسم العربي وأقسام اللغات، يقلل من اعتبارات المساواة بين الخريجين، في ظل سوق عمل يقدر ذوي اللغات الأجنبية. كما أن الحديث عن التركيز على كون التعليم الأساسي هو الأساس في عملية التنمية، والتقليل من الأهمية النسبية لدور التعليم العالي في الدول النامية، هو في الحقيقة يتنافى مع اعتبارات العدالة كما يتنافى مع اعتبارات الكفاءة[١٨]. ففي ظل الاحتياج للكودار المدربة في الدول النامية ومنها مصر، لا يمكن أن نستبدل بالطبيب حلاق الصحة، أو بالمهندس الميكانيكي[١٩]. فقلة الموارد المتاحة لا تعني بالضرورة أن نغير المخزجات من النظام التعليمي في ظل الاحتياج لهذه الكوادر.

خامساً – التعليم العالي في مصر وقضية التمويل:

المتتبع للخطاب السياسي عبر العقود المختلفة في الحالة المصرية، يجد أنه قد اعتبر التعليم خدمة عامة، أو هي سلعة عامة يحق لكل قادر أو غير قادر الحصول عليها، قياساً على مبدأ الماء والهواء. والخطاب الرسمي الحالي يعتبر التعليم مسألة أمن قومي، كما أنه لا يعتبره خدمة، ولكن يعتبره استثمارا[٢٠]. وكما سيتضح من العرض التالي، فإن الدولة أخذت على عاتقها تقديم خدمة التعليم باعتباره حقا لكل مواطن، ومن ثم تحملت عبء عملية التمويل من خلال مواردها السيادية، إلا أن هناك فاعلين آخرين يشتركون في عملية التمويل؛ سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

١. التعليم العالي في مصر:

خلال العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠، بلغ عدد الطلاب الذين حضروا في ١٢ جامعة عامة، بالاضافة إلى الفروع السبعة الخاصة بهذه الجامعات، ما يزيد عن مليون ونصف مليون طالب. وبالإضافة إلى هذه الجامعات لدى مصر ٤ جامعات خاصة، بلغ عدد طلابها عام ٢٠٠٠ ما يقرب من ٦٠٠ ألف طالب. ويوضح الجدول رقم (١) تطور عدد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي خلال الفترة من ١٩٩٩ إلى عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

جدول رقم (١)

عدد الطلاب المقيدين في المراحل التعليمية (الأرقام بالمليون)

البيـــــــان	السنوات				معدل الزيادة السنوية في عدد الطلاب
	٢٠٠٠/٩٩	٢٠٠١/٠٠	٢٠٠٢/٠١	٢٠٠٣/٠٢	
عدد المقيدين في التعليم قبل الجامعي	١٥,٨	١٦	١٦,٢	١٦,٤	٢٠٠ ألف طالب سنويا
عدد الطلاب المقيدين في التعليم الجامعي	١,٨	١,٨	١,٩	٢,٢	١١٠ ألف طالب سنويا

المصدر: ورقة الحزب الوطني الديمقراطي عن التعليم، مؤتمر الحزب الوطني (٢٠٠٤).

وكما هو واضح من الجدول، فإن أعداد الملتحقين بالتعليم العالي فـي تزايـد مسـتمر، بمعدل زيادة ١١٠ ألف طالب سنويا، أي بنسبة تزيد عن ١٥ % سنوياً. فعدد الـداخلين إلـى الجامعات والمؤسسات التعليمية العالية يزيد عن ٢ مليون طالب، في حين كان هذا العـدد لا يزيد عن ٥٠٠ ألف طالب منذ ٢٠ سنة. وعلى الرغم من ذلك تظل معدلات الالتحاق بالتعليم العالي في مصر منخفضة، إذا قورنت بدول أخرى. فحسب التقديرات الرسمية فـإن ٢٢ % من الفئة العمرية ١٨-٢٢ تلتحق بالجامعات، وهي نسبة منخفضة إذا قورنت بنسـبة ٤٠ % في بعض الدول العربية، وبنسـبة ٥٠ فـي إسـرائيل، و٨٠ % فـي الولايـات المتحـدة الأمريكية(٢١). بل تزيد النسبة عن ٨٠ % كما في حالة بعض الدول الاسكندنافية مثل فنلنـدا، بل اعتبرت دول الاتحاد الأوربي أن نسبة الالتحاق للفئة العمرية ٢٨-٣٠، لابد أن تزيد إلـى ٥٠% كحد أدنى تفرضها ضرورات النمو والاحتياجات من الكوادر المدربة(٢٢).

هذه المقارنة تشير إلى شيء واحد، هو انخفاض النسبة في الحالة المصرية عن تلك في الدول المتقدمة، أو حتى في دول لها نفس الظروف المعيشية. ومن ثم فهنـاك حاجـة ملحـة للنظر في تقديم خدمة التعليم العالي في الحالة المصرية، من أجل استيعاب العديد مـن تلـك الفئة العمرية، ولا يقتصر الأمر على توفير الأماكن، بل على جودة الخدمة التي تقدمها تلـك الأماكن، ولكن تظل قضية التمويل قضية مهمة.

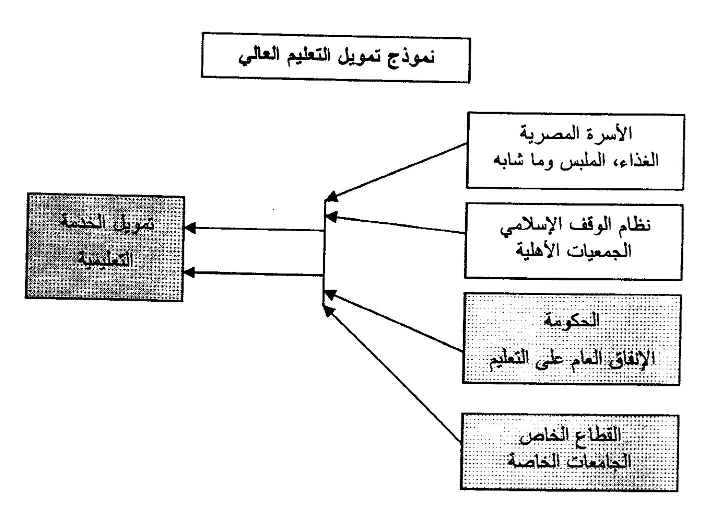
٢. قضية تمويل التعليم العالي في الحالة المصرية:

وفقا للخطاب الرسمي، نجد أن التعليم يعتبر سلعة عامة تقدم مجانية من مرحلة التعلـيم

الأساسي وحتى الجامعة من قبل الدولة. فالدولة مسئولة عن تقـديم التمويـل الـلازم لكافـة مراحل التعليم المختلفة. ولكن ما يمكن قوله أنه تاريخيا ووفقا للواقع العملي يشترك عدد مـن الفاعلين الأساسيين في تمويل التعليم العالي في مصر، وهو ما يمثلهم النموذج التالي:

شكل رقم (٢)

تمويل التعليم العالي في مصر: الفاعلون الأساسيون



المصدر: مستوحى من ورقة الاستاذ الدكتور إسماعيل صبري عبدالله، تمويل التعليم العالى، ورقة نقاشـية مقدمة إلى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٦.

إذا سلمنا بدور الأسرة في المساهمة في تمويل التعليم العـالي، وبخاصـة فيمـا يتعلـق بالاحتياجات البيلوجية والمعيشية والنفسية، يأتي بعد ذلك ثلاثة لاعبـين أساسـيين سـاهموا ولايزالون في تمويل الخدمة التعليمية. فقد أدى نظام الوقف الإسلامي دورا لا يستهان به فـي تمويل خدمة التعليم ومنها التعليم العالي. فالجامعات العربية العريقة نشـأت اعتمـادا علـى أموال الأوقاف، حيث يتولى نظام الوقف دفع مرتبات المعلمين، بل امتد ليشـمل مصـاريف الإعاشة والإقامة للطلاب. كما أن العديد من الجمعيات الأهلية أدت أيضا دورا في المسـاهمة في تقديم الخدمة التعليمية من خلال التبرعات والهبات. ولكن تأتي الدولة من خلال الإنفـاق

العام على التعليم باعتبارها "اللاعب" الأساسي في مجال تمويل الخدمة التعليمية، وليس هـذا في مصر فقط بل على مستوى دول العالم كما يعكسه الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

نسبة الإنفاق على التعليم العالي بواسطة القطاع العام والخاص

الدولة	نسبة الإنفاق على التعليم العالي % من الناتج المحلي الإجمالي (عام ٢٠٠١)		الإجمالي
	التعليم العام	التعليم الخاص	
استراليا	٠,٨	٠,٧	١,٥
النمسا	١,٢	غير متواجد	١,٢
بلجيكا	١,٢	٠,٤	١,٤
كندا	١,٥	١	٢,٥
جمهورية التشكيك	٠,٨	٠,١	٠,٩
الدانمارك	١,٨	غير متوافر	١,٨
فنلندا	١,٧	غير موافر	١,٧
فرنسا	١	٠,١	١,١
ألمانيا	١,١	غير متوافر	١,١
اليونان	١	٠,١	١,١
المجر	٠,٩	٠,٣	١,٢
اليابان	٠,٦	٠,٥	١,١
هولندا	١,٣	غير متوافر	١,٣
المكسيك	٠,٣	٠,٧	١
كوريا	٢,٣	٠,٤	٢,٧
إسرائيل	١,٢	٠,٨	٢

المصدر: OECD. www.oecd.org/edu/eag2004.

فلازالت الدولة هى الفاعل الأساسي في تمويل الخدمة التعليمية، ولكـن الملاحـظ مـن الجدول رقم (٢) هو ارتفاع تلك النسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي، وبصفة خاصة فـي دول مثل كوريا وكندا وإسرائيل، حيث تزيد هذه النسبة عن ٢,٥% كما في الحالة الكورية.

وإذا قارنا ذلك بالحالة المصرية، نجد أن الصورة لا تختلف كثيرا فيما يتعلـق بالـدور

الأساسي للدولة في تقديم خدمة التعليم العالي، وإن اختلفت نسب الإنفاق عن تلــك الموجــودة في الدول المتقدمة في اتجاه الانخفاض. فكما سبق وأشرنا، فإنه وفقا للخطاب الرســمي نجــد أن التعليم يعتبر سلعة -تماما- تقدم مجانية من مرحلة التعليم الأساسي وحتى الجامعــة مــن قبل الدولة. فالدولة مسئولة عن تقديم التمويل اللازم لكافة مراحل التعليم المختلفة -حتــى إن المدارس الخاصة تتلقى دعما حكوميا- وإن انخفض التمويل الحكومي للجامعات إلــى ٨٥ % تاركة النسبة الباقية ١٥ % للجامعات لتوفيرها من مواردها الخاصة، ولقد بدأ ذلك الانخفاض منذ عام ١٩٩٢. وبصفة عامة فقد زاد معدل الإنفاق على التعليم كنسبة من النــاتج المحلــي الإجمالي، من ٣,٩ % عام ١٩٩١ إلى ٥,٩ % عام ١٩٩٨ وقد بلغ نصيب التعليم العالي مــا لا يزيد عن ٣٠ % من إجمالي الإنفاق. هذه النسبة تعد منخفضة إذا قورنت كما سبق ورأينــا بالدول المتقدمة، على الرغم من أن نظام التعليم العالي في مصر يعد واحدا من أكبر الأنظمة التعليمية، حيث بلغ عدد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي مايزيــد عــن ٢ مليــون طالب بنهاية عام ٢٠٠٣، في حين كان هذا العدد لا يزيد عن ٥٠٠ ألف نسمة منذ ٢٠ ســنة. ويلتحق ما يقرب من ٩٩ % من الطلاب بالجامعات والمعاهد الحكومية. وتستوعب المعاهــد المتوسطة (نظام السنتين) أو المعاهد العليا (أربع وخمس سنوات) عددا كبيرا مــن الطــلاب، الذين لا يلتحقون بالجامعات. كذلك نجد أنه على الرغم من تزايد نسبة الإنفــاق العــام علــى التعليم بصفة عامة كما يعكسه الجدول رقم (٣)، نجد أن نصــيب التعلــيم العــالي لا يــزال منخفضا، فإذا علمنا أن نسبة عدد الملتحقين والمقيدين في مراحل التعليم العالي تقتــرب مــن ١٢ % إلى إجمالي عدد المقيدين في النظام التعليمي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢، في حــين لا تزيــد نسبة ما يذهب من الإنفاق العام إلى التعليم العالي عن ٥ %، لرأينا مدى الفجوة بين ما يجــب أن تحصل عليه هذه المؤسسات التعليمية وبين ما تحصل عليه بالفعل. بــل تــذهب معظــم الزيادة إلى زيادات الأجور، الأمر الذي يقلل من كفاءة تلك المؤسســات مــع تزايــد عــدد الملتحقين بها.

جدول رقم (٣)

الإنفاق على التعليم والتعليم العالي إلى إجمالي الإنفاق العام (%)

البيان	السنة	
	(٢٠٠٢/٠١)	(٢٠٠٣/٠٢)
نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى إجمالي الإنفاق الحكومي	١٧,٩	١٦,٤٨
نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي إلى إجمالي الإنفاق العام	٥,١٦	٥,١٥

المصدر: لجنة الخطة والموازنة بمجلس الشعب التقرير الختامي.

وإذا عدنا إلى بقية الفاعلين المساهمين في تمويل تقديم الخدمة، يأتي بطبيعة الحال قطاع الأعمال الخاص من خلال تقديم تمويل البحوث العلمية، أو من خلال الهبـات والتبرعـات، وإذا كانت هذه الصورة منتشرة في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وغيرهـا مـن الـدول الأوروبية، نجد أن الوضع في الحالة المصرية لا يشبه ذلك الموجود في الـدول المتقدمـة، حيث لا توجد تلك الروابط بين قطاع الأعمال ومؤسسات التعليم العـالي. وإذا كـان قطـاع الأعمال المصري لا يسهم بدوره في توفير التمويل اللازم للخدمة التعليمية، إلا أنـه أصـبح فاعلا أساسيا يزداد دوره في تقديم الخدمة، وبخاصة في ظل التحـولات الاقتصـادية التـي صاحبت برنامج التكيف الهيكلي والتثبيت الاقتصادي. وتاريخيا فإن المدارس الخاصة نشـأت كجزء من النظام التعليمي القومي، ومن ثم كان ينظر إليها على أساس أنها مصدر مهم لخلق كوادر مؤهلة للاقتصاد القومي. أما في الوقت الراهن فينظر إلى التعلـيم الخـاص باسـتثناء الجامعة الأمريكية في القاهرة، على أنها مؤسسات تبيع درجات علمية للقادر علـى الشـراء. وكلنا نتذكر المعركة القانونية بين نقابة الأطباء والجامعات الخاصة فيما يتعلق باعتماد شهادة خريجي الطب من الجامعات الخاصة. وتتوسع الدولة في زيادة مشاركة القطاع الخاص فـي تقديم الخدمة التعليمية؛ فهناك عدد من الجامعات الخاصة في انتظار الموافقـة عليهـا منهـا جامعات أجنبية تم الموافقة عليها والبدء في الدراسة، مثـل الجامعـة الفرنسـية والجامعـة الألمانية حديثاً[٢٣].

٣. المشاكل والتحديات التمويلية للتعليم العالي في مصر:

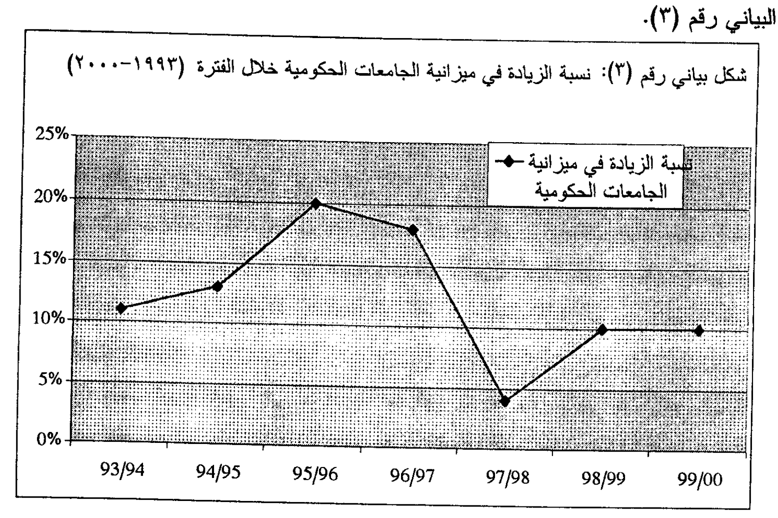
لقد حددت دراسة البنك الدولي (٢٠٠٢)، والذي يرعى برنامج تطوير التعليم العالي مـن خلال استراتيجية متكاملة لإصلاح التعليم العالي المصري، أهم التحـديات التـي يواجههـا

التعليم العالي في مصر. ووفقا لهذه الدراسة فإن هناك عددا من التحديات أهمها:

١. قدم نظام الإدارة والسيطرة على التعليم العالي
٢. انخفاض مستوى الجودة في الخدمة التعليمية المقدمة من قبل الجامعات المصرية
٣. انخفاض مستوى الكفاءة للكليات الفنية والتقنية
٤. محدودية استدامة التمويل العام لتمويل العدد المتزايد من الداخلين إلى الجامعات

هذه التحديات والمشاكل كانت نتيجة عدد من الأسباب، تمثلت في زيادة نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي، فخلال الفترة بين ١٩٩٧ و١٩٩٩ على سبيل المثال زادت معدلات الالتحاق بنسبة ٤٢%، الأمر الذي ترتب عليه انخفاض نصيب الطالب بمعدل ٨ % من الإنفاق خلال نفس الفترة، على الرغم من أن نصيب الإنفاق على التعليم قد زاد من ٣,٩ % عام ١٩٩١ إلى ٥,٩ % عام ١٩٩٨، مع احتفاظ التعليم العالي بنسبة تقترب من ٣٠ % من إجمالي الإنفاق. كما أن الحكومة المصرية تواجه معضلة قوامها أن التزايد السكاني، وبصفة خاصة في الفئة العمرية ١٨-٢٢، سوف يتطلب أن توفر الحكومة تمويلاً إضافياً لما يزيد عن ٦٠ ألف طالب سنويا، التى تمثل حجم الزيادة في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي. بل أن الزيادة (الاسمية) في إنفاق الجامعات الحكومية تشهد نوعا ما من الثبات، بل شهدت انخفاضا عام ٢٠٠٠ عن تلك الزيادة فى عامي ١٩٩٥ و١٩٩٦، كما يصور ذلك الشكل البياني رقم (٣).

شكل بياني رقم (٣): نسبة الزيادة في ميزانية الجامعات الحكومية خلال الفترة (١٩٩٣-٢٠٠٠)



ويصور الجدول رقم (٤) إنفاق الجامعات الحكومية خلال الفترة من ١٩٩٣/١٩٩٤ إلـــى ١٩٩٩/٢٠٠٠.

جدول رقم (٤)

إنفاق الجامعات الحكومية في الأعوام المالية ٩٣-٢٠٠٠ القيمة بالمليون جنيه

السنة / الجامعة	٩٣/ ١٩٩٤	٩٤/ ١٩٩٥	٩٥/ ١٩٩٦	٩٦/ ١٩٩٧	٩٧/ ١٩٩٨	٩٨/ ١٩٩٩	٩٩/ ٢٠٠٠	النسبة إلى إجمالي الإنفاق
القاهرة	٥٨٥	٦٤٣	٧٢٤	٨٤٠	٨٩٣	٩٤٤	١,١٣٠	٢٥,٦
الإسكندرية	٢٥٣	٢٦٩	٣٢٥	٣٤٤	٣٩٠	٤٦٠	٤٨٢	١٠,٩
عين شمس	٢٨٦	٣٣٧	٣٨٤	٤٦٥	٥٢٢	٥٦٦	٦٠٤	١٣,٧
أسيوط	١٩٧	١٥٩	٢٠٦	٢٥٦	٢٤٤	٣١١	٢٧٨	٦,٣
طنطا	١٢٦	١٤١	١٦٤	٢٠٦	٢١٣	٢٧٦	٢٥٩	٥,٨
المنصورة	١٥٩	١٩٦	٢٧٤	٣٢٦	٣١٧	٢٩٢	٤٠٨	٩,٢٧
الزقازيق	٢١٤	٢٤٤	٢٩٠	٣٣٧	٣٣٠	٣٥٢	٣٩١	٨,٨٩
حلوان	١٠٠	١٢٨	١٦٥	١٩٩	١٥٧	١٩٠	٢٢١	٥,٠٢
المنيا	٧٠	٨٤	١٠٨	١٢٣	١٣٤	١٣٣	١٦٨	٣,٨٢
المنوفية	١٠٠	١٠١	١١٠	١٥٢	١٤٩	١٦٣	١٦٧	٣,٧٩
السويس	٨٩	١٠٧	١١٠	١٣٢	١٣٨	١٦٤	١٥٨	٣,٥٩
جنوب الوادي	-	٤٩	٧٩	١٠٢	١٢٩	١٣٤	١٣١	٢,٩٧
إجمالي الموازنة	٢,١٧٩	٢,٤٥٨	٢,٩٣٩	٣,٤٨٢	٣,٦١٦	٣,٩٨٥	٤,٣٩٧	
نسبة الزيادة	%١١	%١٣	%٢٠	%١٨	%٤	%١٠	%١٠	

المصدر: المجلس الأعلى للجامعات.

وكما يتضح من الجدول أعلاه تعتبـــر ميزانيـــات جامعـــات القـــاهرة وعـــين شـــمس والإسكندرية والمنصورة أكبر الميزانيات، إلا أن معدلات الزيادة فـــي تلـــك الميزانيـــات لا تتلاءم مع معدل الزيادة في نسب الالتحاق المتزايدة.

وتعد مشكلة محدودية استدامة التمويل العام لتمويل تقديم الخدمة التعليمية للعدد المتزايـــد من الملتحقين بالجامعات أحد أهم المشكلات التي تواجه الجامعات المصرية. وقـــد انعكـــس

ضعف القدرات التمويلية للجامعات المصرية على مستويات دخول أعضاء هيئات التــدريس. حيث يبلغ عدد المحاضرين في النظام التعليمي العالي تقريبا ٦٠ ألف محاضر، الأغلبية منهم لا يزيد دخلهم عن ٢٥٠ دولار شهريا في المتوسط. الأمر الذي شجع العديــد مــنهم علـــى التوجه إلى العمل في الجامعات الخاصة، أو إعطاء الدروس الخاصة، وبصفة خاصـــة فـــي الكليات ذات الأعداد الكبيرة، وهي أوضاع لا تتناسب مع مكانة المعلم الجامعي، بـــل وتـــؤثر بطبيعة الحال على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس. ويوضح الجدول رقم (٥) مقارنـــة بسيطة للحالة المصرية والحالة الإسرائيلية، والذي لا يعطي سوى الانطباع بمدى ضآلة مـــا ينفق على البحث العلمي في مصر مقارنة بإسرائيل، وهو ما انعكس كما هو واضـــح علـــى الإنتاج العلمي الذي يميل لصالح إسرائيل بشكل مخز بدون أدنى شك، ليس فقط عنـــدما تـــتم المقارنة بالحالة المصرية بل وبدول عديدة في العالم، وهذا ما يمكن قراءته من الجـــدول (١) في الملحق أ.

جدول رقم (٥)

أهم مؤشرات التعليم في مصر وإسرائيل

المؤشر / الدولة	إسرائيل	مصر
عدد الجامعات	٧ جامعات و ٥ كليات مستقلة	١٣ جامعة حكومية ٧ جامعات ومعاهد خاصة مسجلة بشبكة الجامعات
نسبة الإنفاق على البحث العلمى إلى الناتج المحلى الإجمالى	٣,٧ (%)	٠,٢(%)
عدد الأساتذة المشهورين	في جامعة تل أبيب وحدها ٤ أساتذة	N.A
عدد الدراسات المنشورة	متوسط حوالى ٣ أبحاث منشورة للعالم الواحد فى مجال الرياضيات أو العلوم الطبيعية خلال الفترة ١٩٩٦-٢٠٠٣	N.A

المصادر: ١. تقرير التنمية في العالم ٢٠٠٣.

٢. الموقع الالكتروني لجامعة تل أبيب.

وإذا عدنا إلى أسباب انخفاض التمويل الحكومي للجامعات والمعاهد الحكوميــة العليــا، نجد أنه بجوار المشاكل المرتبطة بضعف الموارد العامة في الموازنة العامة، يأتي سبب مهم ألا هو كون موازنات مؤسسات التعليم العالي التي تتقدم بها الوزارة المسئولة سنويا لا تمثــل الاحتياجات التصاعدية للأقسام ولكليات المؤسسات التعليمية؛ كما أنها لا ترتبط بتقييم أدائهــا أو مخرجاتها التعليمية. كما توجد الكثير من المعوقات أمام حرية المؤسسات التعليميــة فــي التصرف في موازناتها الداخلية، أو نقل الاعتمادات من بند لأخر، بالرغم من نص القــانون على حق المؤسسة في ذلك[٢٤]. هذه التحديات التمويلية لم تقف عند حد الدراسة على مستوى البكالوريوس (أو الليسانس)، بل امتدت آثارها إلى مستوى الدراسات العليا، والتي تعاني مــن ضعف الموازنات المخصصة لها من قبل الدولة، ومن ضعف المشاركة المجتمعية في تمويل الأبحاث العلمية. وبالرغم من وجود تمويل من المنح والمساعدات الدولية إلا أنهــا لا تمثــل سوى نسبة ضيئلة من الموازنات المخصصة للدراسات العليا[٢٥].

٤. مواجهة التحديات التمويلية:

إذا كانت هناك أصوات وكتابات تنادي بإحلال التمويل الخاص محــل التمويــل العــام للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فهذه الأصوات إما أنها تجهل طبيعة الخدمــة التعليميــة ومن الأولى بتقديم الخدمة، أو أنها لا تعي أن التعليم، والتعليم العالي بصــفة خاصــة، هــو وسيلة الحراك الاجتماعي بين الفئات الاجتماعية وضمان الســلام الاجتمــاعي، وباعتبــاره قاطرة التنمية الاقتصادية خاصة في دولة نامية مثل مصر. هذه الأسباب هي التــي جعلــت التعليم العالي يلقى الدعم من الدولة في الدول المتقدمة؛ سواء بطريق مباشر أو غير مباشــر. لهذه الأسباب فإن تلك الحلول لا تعبر سوى عن عقليات محدودة غير متخصصة، أقرب إلــى الجهل منها إلى العلم بطبيعة المشكلة. بناء على ذلك فإن التغلب على المشــكلات التمويليــة التي تواجهها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي هي الحل نحو تحقيق أهداف التعليم.

ويمكن من خلال عدد من الآليات الممكن تنفيذها تنميــة القــدرات الذاتيــة للجامعــات والمؤسسات التعليمية. أحد هذه الحلول الخاصة بمواجهة تحدي انخفــاض القــدرة التمويليــة لمؤسسات التعليم العالي هي اللامركزية المالية للجامعات، والتي يقصد بها أن يترك للجهــات والهيئات الحاصلة على التمويل، الحرية في توجيه تلك الموارد نحــو الاحتياجــات الأجــدر للعملية التعليمية[٢٦]. بالإضافة إلى ذلك فإن التنمية الذاتية لموارد تلك الجامعات والمؤسســات

التعليمية، يعد عنصراً أساسياً للتغلب على نقص مواردها. وقد عددت دراسة البنك الدولي (٢٠٠٢) أهم الصور التي استطاعت من خلالها الجامعات المصرية تدبير مواردها الخاصة، والتي تمثل أهمها في:

أ. الرسوم الدراسية، فقد أدخلت كثير من الجامعات في العديد من كلياتها أقساما للدراسة باللغات الأجنبية، وبصفة خاصة اللغة الإنجليزية.

ب. أنظمة توليد دخل تم إدخالها بعدد من الكليات، مثل إنشاء العديد من المراكز المتخصصة والتي تحصل على تمويل من عدة مصادر؛ سواء محلية أو خارجية.

وعلى الرغم من أن هذه المصادر قد مكنت عددا من الكليات من تدبير بعض الموارد المالية، إلا أن تلك الآليات يعاب عليها أنها تمت بدون دراسة تأثير تقسيم وتجزئة النظام التعليمي (عربي/أفرنجي)، على مخرجات العملية التعليمية وسوق العمل.

هناك أيضا بعض الكتابات تتحدث عن أن يكون التعليم مجانيا للداخلين للمرة الأولى، ولكن يقوم من يرسب بدفع ٥٠ % من المصاريف، مع قيام الدولة بدعم هؤلاء القادمين من أسر فقيرة، ولكن آليات تنفيذ ذلك المقترح مسألة ليست بالسهولة التي يتم تنفيذها لضمان تحقيق الهدف منها.

في عام ١٩٩٨، قامت مؤسسة التمويل الدولية (IFC) بدراسة حول إمكانية تمويل التعليم من خلال القروض المقدمة للطلاب في المرحلة الجامعية، إلا أنها خلصت إلى نتيجة مؤداها؛ عدم جدوى القيام بتنفيذ تلك الفكرة لهذه الأسباب:

أ. صغر حجم السوق.

ب. ضعف وتخلف سوق الائتمان، وغياب مؤسسات الائتمان القادرة على القيام بتقديم تلك الخدمات.

جـ. عدم الارتياح في البيئة المصرية لقضية الاقتراض[٢٧].

وعلى الرغم من تلك التوصيات، كانت الحكومة في عام ٢٠٠٠ تخطط لعمل برنامج إقراضي قوامه ١٠٠ مليون جنيه للطلاب المحتاجين من طلبة الجامعات بحد أقصى ١٠٠٠ جنيه في السنة بدون فوائد، ويتم سداد القرض بعد التخرج لمدة ٤٠ سنة. وقد رحبت الجامعات بهذا البرنامج على الرغم من المخاوف من أن يشجع ذلك البرنامج على زيادة تكدس الجامعات التي تعاني تكدساً أصلاً.

وتقدم هذه الورقة البحثية طرحا لعدد من الآليات، يمكن من خلالها مواجهة التحديات التمويلية التي يواجهها التعليم العالي في مصر، أهمها:

- السماح للجامعات الخاصة باستيعاب المزيد من الطلاب، كمدخل لتخفيف معدلات الالتحاق بالجامعات الحكومية، ولكن مع خضوع تلك الجامعات والمؤسسات التعليمية لعدد من معايير الجودة، حتى لا تصبح أماكن للحصول على شهادات جامعية لمن يدفع.
- مشاركة القادرين في تمويل العملية التعليمية؛ بحيث يتم دعم تقديم الخدمة التعليمية لغير القادرين من خلال مشاركة الفئات القادرة.
- إحياء ثقافة الوقف الخيري، ومن ثم دعم ثقافة إنشاء جامعات أهلية لا تهدف إلى تحقيق الربح.
- وضع تصور تمويلي للدراسات العليا، يسمح بتوفير موارد مالية تسمح بالارتقاء بالدراسات العليا.

ولكن من الأهمية بمكان، أن نذكر أن هذه الاقتراحات، تحتاج إلى آليات للتنفيذ من خلال برامج وتصور شامل للمشاكل وسبل حلها. والحديث عن تلك الآليات حديث طويل، لا تتسع مساحة الورقة البحثية لتناولها بالتفصيل.

سادساً – الخلاصة:

حاولت الورقة البحثية إلقاء الضوء على أهم المشكلات والتحديات التمويلية، التي تواجهها قضية تمويل التعليم العالي في مصر. حيث أوضحت الورقة أنه وفقا لاعتبارات الكفاءة الاقتصادية، واعتبارات العدالة تظل الدولة الفاعل الأساسي في تمويل الخدمة، والأجدر بتمويلها، من أجل تحقيق أهداف المجتمع. ولكن تظل مشاركة الفاعلين الآخرين في توفير تمويل الخدمة التعليمية في الحالة المصرية، أمرا أساسيا، لتخفيف الأعباء التمويلية، في ظل ضعف ومحدودية موارد الدولة. كما أوضحت الورقة أن الإمكانيات المتاحة لا تستطيع مواجهة التزايد المستمر في معدلات الالتحاق لما يزيد عن ٦٠ ألف طالب سنوياً، ومن ثم فإن التدبير اللازم لاستيعاب تلك الأعداد، لابد أن يتم من خلال وضع تصور شامل ومرحلي للتعليم العالي، ولا يتم ذلك إلا بتضافر جهود كل الفاعلين في العملية التعليمية. كما أن وضع حلول جذرية لمواجهة مشكلة تدنى مستوى الخدمة التعليمية، والارتقاء بها، هي

الخطوة الأولى لقيام الجامعات والمعاهد العلمية بدورها التنموي. ولكن تبقـــى وضــــع اليـــات لتنفيذ تلك التصورات الخاصة بالتطوير مسألة سياسة بالأساس، تحتـــاج إلـــى إرادة سياســـية تترجم ما يكتب على الورق إلى واقع ملموس.

هوامش الدراسة

(١) لمزيد من التفصيل انظر:

Niehans, Jurg: "A History of Economic Theory: Classical Contribution, 1720-1980", London: The Johan Hopkins University Press, 1998.

(٢) انظر: باهر عتلم، "تاريخ التحليل الاقتصادي"، القاهرة: مطبعة المعرفة، ١٩٩١.

(٣) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى رسالة الماجستير الخاصة بنا:

Shehata. A.: "Human Capital and Economic Growth in Developing Countries: Cross-Country Evidence.", Unpublished Thesis , Institute of Social Studies, The Hague: The Netherlands, 1998.

(٤) انظر: إسماعيل صبري عبدالله، "تمويل التعليم العالي "، ورقة نقاش مقدمة إلى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة، ١٩٩٦.

(٥) Stiglitz, J.: "Knowledge in the Modern Economy", Papers presented at a conference by the Department of Trade and Industry and the Centre for Economic Policy Research, UK. 1999.

(٦) Blaug, M.: "An Introduction to the Economics of Education", London: Cox &Wyman Ltd, 1972.

(٧) ILO Report 1991.

(٨) Blaug, M.: "An Introduction to the Economics of Education", London: Cox &Wyman Ltd, 1972.

(٩) Schultz, T, "Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research", New York: the Free Press, 1971.

(١٠) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى رسالة الماجستير الخاصة بنا، مصدر سابق.

(١١) Shaffer, H.: "Investment in Human Capital: Comment", The American Economic Review, Vol.55, 1961, Pp: 1026-35.

(١٢) Bowles, S. and Gintis, H.: "The Problem with Human Capital Theory: A Marxian Critique", Journal of American Economic review, Vol.65, No. 2, 1975, Pp:75-83.

(١٣) Uthoff, A. and Pernia, E.: "An Introduction to Human Resource Planning in Developing Countries", Geneva: ILO, 1986.

(١٤) Schultz, T.: "Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research", New York: The Free Press, 1971.

(١٥) Musgrave, R. and Musgrave, P.. "Public Finance in Theory and Practice", Edward Elgar Press, 1989.

(١٦) يسمى هذا المبدأ مبدأ الاستبعاد.

(١٧) Heidenheirmer, A., Heclo, H. and Adams, C.: "Comparative Public Policy: the Politics of Social Choice in America, Europe, and Japan", New York: St. Martin's Press, 1990.

(١٨) الحجة الرئيسة لتلك الكتابات يرتكز فقط على كون معدلات العائد على التعليم الأساسي أعلى من تلك الخاصة بالتعليم العالي. هذه الكتابات تعتمد على المؤشرات الخاصة بمعدلات العائد التي تهمل كثيراً من الآثار غير المباشرة للعملية التعليمية والتي إذا أضيفت سوف تغير بطبيعة الحال من استنتاجات تلك الكتابات.

(١٩) هذا المثال مأخوذ من مقالة الأستاذ الدكتور إسماعيل صبري عبد الله، مصدر سابق.

(٢٠) تقرير تطور التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٦.

(٢١) Iman Farag: "Higher Education in Egypt: the Realpolitic of Privatization" Centre for Higher education: Boston College, 2000.

(٢٢) OECD. www.oecd.org/edu/eag2004.

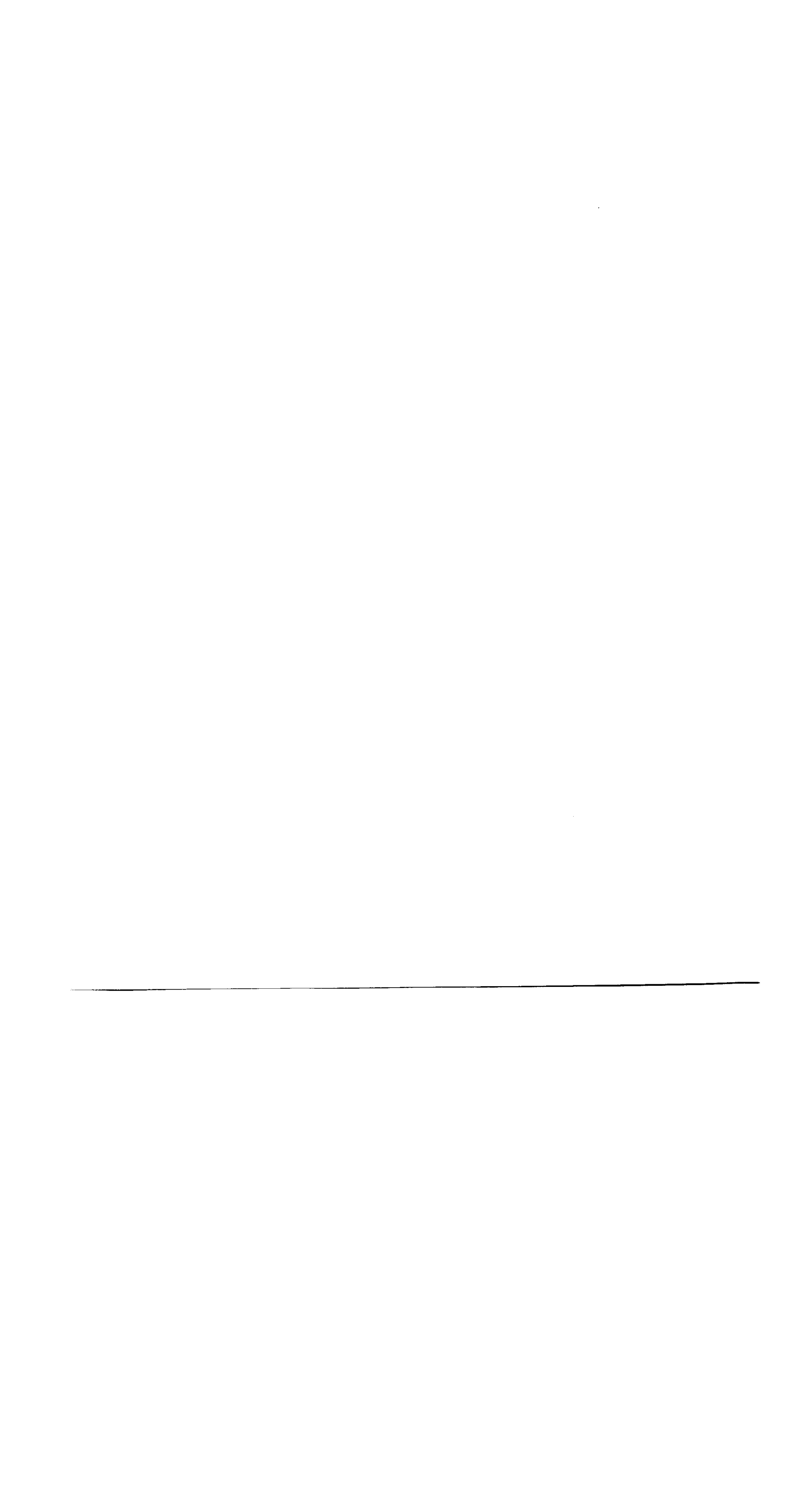
(٢٣) Iman Farag: "Higher Education in Egypt: the Realpolitic of Privatization" Center for Higher education: Boston College, 2000.

(٢٤) ورقة الحزب الوطني عن التعليم العالي، مؤتمر الحزب ٢٠٠٤.

(٢٥) تطوير الدراسات العليا، ورقة الحزب الوطني عن التعليم العالي، مؤتمر الحزب ٢٠٠٤.

(٢٦) ورقة الحزب الوطني عن التعليم العالي، مؤتمر الحزب ٢٠٠٤.

(٢٧) World Bank (2000). Arab Republic of Egypt. Higher Education Report No. PID9033. available at: http://www.wes.org/wenrarch/fall96/eg_f96.htm.



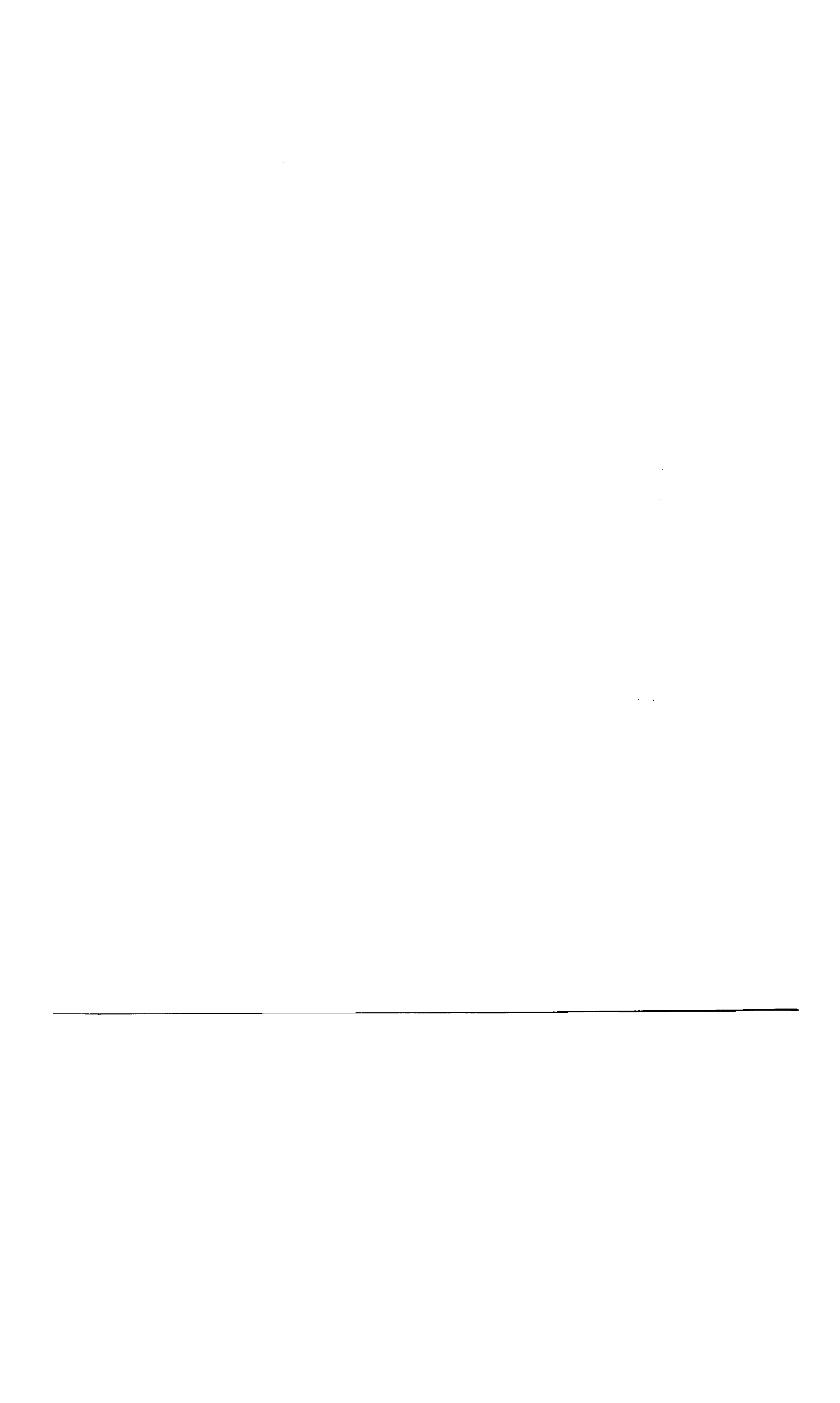
ملحق (١)

جدول رقم (١)

مؤشرات المقالات العلمية المنشورة وترتيب الدول وفقاً لمؤشراتها

السنة	الناتج المحلى الإجمالى (مليار دولار)	عدد المقالات	نسبة الناتج الإسرائيلى لناتج الدولة	نسبة المقالات الإسرائيلية لمقالات الدولة
إسرائيل	٩٦,٧	٦٥٥٦		
السويد	١٧٦,٢	١٠٥٢٣	٥٤,٩	٦٢,٣
سويسرا	١٧٢,٤	٩٨٨٧	٥٦,١	٦٦,٣
فنلندة	١٠٢,١	٤٨٢٣	٩٤,٧	١٣٥,٩
الدنمارك	١٢٢,٥	٥٤٣٠	٧٨,٩	١٢٠,٧
نيوزلندة	٦٣,٤	٢٧٣٧	١٥٢,٥	٢٣٩,٥
هولنده	٣٤٣,٩	١٣٧٢٤	٢٨,١	٤٧,٨
أستونيا	٩,٣	٣٤٢	١٠٣٩,٨	١٩١٧,٠
المملكة المتحدة	١٢٤٢	٤٥٢٣١	٧,٨	١٤,٥
كندا	٦٥٨	٢٣٥٦٠	١٤,٧	٢٧,٨
أيرلندة	٥٩,٩	١٤٦٩	١٦١,٤	٤٤٦,٣
الولايات المتحدة الأمريكية	٨٠٨٣	١٧٦١٤١	١,٢	٣,٧
تايوان	٣٠٨	٥٥١٢	٣١,٤	١١٨,٩
كوريا الجنوبية	٦٣١,٢	٥٤١١	١٥,٣	١٢١,٢
الهند	١٥٣٤	٩٢٤٨	٦,٣	٧٠,٩

المصدر: عبد الله شحاتة، "التراكم المعرفي في إسرائيل: الدروس المستفادة"، مؤتمر اقتصاديات المعرفة، مركز بحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية (٢٠٠٤).



تعقيب

د. سيف الدين عبد الفتاح

في هذه الجلسة لدينا ورقتان، الورقة الأولى **للأستاذ الدكتور محمود شوق**، وهو أستاذ يشار إليه بالبنان في علوم التربية، كما كان له بحوث وصلة وطيدة بالجامعة الأزهرية، فتعرف على مداخلها ومخارجها، وتعرف على أصولها وفروعها، ومن هنا كانت هذه الورقة المهمة، وقد كان في تخطيط المؤتمر أن نتحدث عن التعليم الأزهري ككل، باعتبار أن ذلك جزء لا يتجزأ من منظومة التعليم العالي، إلا أن الدكتور محمود شوق ارتأى أن هذا الموضوع يستأهل في ذاته مشروعاً بحثياً ممتداً، أو مؤتمراً وحده، وفي هذا الإطار كان له أن يحدد عنوان ورقته في هذا الإطار وتحت عنوان الدراسات العليا في كليات العلوم الشرعية بجامعة الأزهر: الواقع والمأمول، وأظن أن التركيز على الدراسات العليا أمر غاية في الأهمية. وفي تقويم عمليات التدريس تناول الدكتور السيد غانم –فى هذا المؤتمر– بعض تقويمات الدراسات العليا، ويبدو أن استصحاب هذا البحث، مع بحث الدكتور محمود شوق، في إطار المقارنة ما بين الدراسات العليا في الجامعات المدنية، والدراسات العليا في الجامعة الأزهرية ربما قد يفيد في ذلك المقام.

أما البحث الثاني، فهو **للدكتور عبد الله شحاتة**، وهو عن تمويل التعليم العالي الواقع والمستقبل، وهو من قسم الاقتصاد في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، رجع حديثاً من بريطانيا حاصلاً على الدكتوراه فيما يسمى برأس المال البشري، ووجدنا أن ذلك مدخل جيد إذا أردنا أن نتحدث عن عملية التمويل، فالبشر في حد ذاتهم مال وقدرات إبداعية في هذا الإطار، وطاقات أكيدة لا تقوم بمال مادي، أو بمقاييس ومعايير مادية، وفي هذا المقام كان له هذه المداخلة التي أظن أنها مداخلة متميزة في هذا المقام.

من المهم أن تشكل دراسة الدكتور محمود شوق جزءا من منظومة دراسية عن الجامعة الأزهرية، خاصة فيما يتعلق بالواقع، فعندما نتحدث عن الأزهر الذي استطاع بعض من أشرافه أن يفرضوا محمد على، في وقت من الأوقات، على السلطة السياسية، إنما ذلك يعني أن تأثير الأزهر كان تأثيرا يتعدى قاعات الدرس إلى حركة المجتمع وخلايا المجتمع بأسره، هذه قضية غاية في الأهمية. ويبدو أننا الآن نتحدث عن فجوة بين الدراسات العليا التي هي

اختيار من الطالب والأستاذ في النهاية، وفجوة هي كلمة مهذبة لتعبير الهوة ما بين هذه الدراسات والواقع، ربما سننتقل أيضاً إلى فجوة أخرى، ولكنها الفجوة التمويلية، وهي تتعلق بالموضوع الذي يتعلق بالتعليم العالي وفجوة التمويل. وإدراك ما يسمى برأس المال مسألة ومدخل غاية في الأهمية. يقدمه الدكتور عبد الله شحاته في ورقته عن التمويل العالي.

أشكر زميلي الدكتور عبد الله شحاتة، وأشكر بالطبع أستاذنا الدكتور محمود شوق على هذه الدراسات الضافية والقيمة، ولكن هناك بعض الملاحظات ستكون على هامش الموضوع وليست على الورقتين بشكل مباشر.

في الحقيقة، إن المعيار الذي اختاره وتبناه الأستاذ الدكتور محمود شوق في دراسته، وهو مدى تعلق الدراسات العليا في الجامعة الأزهرية في ثلاث من الكليات المهمة بالواقع، يعد مؤشرا غاية في الأهمية، لأنه يدل على كيف انزوت هذه الجامعة، وانعزلت عن حركة المجتمع الثقافي والفكري والاجتماعي والحضاري، وهنا لسنا في مأدبة لنقد الأزهر الشريف، ولكن لنقد هؤلاء الذين يقومون عليه، ولا يفعلون حركته التاريخية والحضارية، فالذاكرة الحضارية تتحدث عن الأزهر باعتباره جامعة حضارية، والجامعات الحضارية في العالم جامعات محدودة، ولقد كان لأستاذنا الدكتور حامد ربيع تعليق على مسألة ضرورة تأسيس الجامعات الحضارية، وكان يتحدث عن جامعة الأزهر إلى منتصف الستينيات باعتبارها تقوم بذلك الدور الحضاري، إلا أن ذلك الدور تراجع وانزوى بشدة، وأظن أن هذا المدخل مدخل غاية في الأهمية.

من المداخل ذات الأهمية أيضاً التى وردت فى الدراسة، المدخل الذي يتعلق بالمخرجات وأسماء الرسائل التي خرجت بالفعل كرسائل جامعية، والتى اعتبرها البعض أنها رسائل من نمط الظاهرة الصوتية، وهي في هذه الدائرة، والدكتور محمود شوق يقول إن رسالتين – فقط– ميدانيتين تتعلقان بالدراسة الميدانية، وإنه من الممكن أن تكون هناك دراسات أخرى تتعلق بالواقع بشكل غير مباشر، لكن أقول إن الأغلبية الساحقة من هذه الرسائل، هي كلام يدخل في إطار الدراسات الوعظية والدراسات التخصصية، وليس في إطار الدراسات التي تتعلق بالواقع في هذا المقام. الشئ العجيب أن هذه الدراسات حينما لم تنهض بها جامعة الأزهر، نهضت بها أقسام أخرى داخل الكليات المدنية، ونحن هنا نشرف بوجود مادة للفكر السياسي الإسلامي نقوم على تدريسها، وأظن أن ذلك يعبر عن معنى يتعلق بمثل ذلك الواقع

في هذا الإطار. من ضمن المخرج أيضاً ما نراه الآن -وبالطبع السياسة لها مدخل كبير- من فوضى الفتاوى ولقد كان لي شرف أن استضاف في واحدة من حلقات قناة الجزيرة حول تضارب الفتوى، وأظن أن هذه المسألة غاية في الأهمية، أضف إلى ذلك أن خريجي الأزهر، أو المفتي الذي يتبع الجامعة الأزهرية ليس له شأن بما يسمى بقضايا الأمة، أو القضايا الاستراتيجية، أو القضايا الحضارية الكبرى، وهذه مسألة خطيرة جداً، فللأمة فتاوى، كما أن للفرد فتاوى، ولكن الأزهر بعيد جداً عن مثل هذه الأمور.

وفيما يتعلق أيضا بالرسائل الجامعية، كنت أتمنى على أستاذنا الدكتور محمود شوق أن يستخدم هذه المادة الخام التي وضعها في جدول بشكل يمكن أن يؤكد على عناصر معينة، وفقاً لإثبات فرضيته، وتضمينها بجدول في صفة مؤكدة، وهو عمل قيم ومهم ولكن تحليل هذا الجدول تحليلاً موضوعياً أظن أنه غاية في الأهمية، وذلك بتصنيف هذه الدراسات وكل هذه الأشياء.

الأمر أيضاً يتعلق بما يسمى الداعية، فالداعية مشكلة، فأستاذنا الشيخ الغزالي -رحمة الله عليه- تحدث مرة عن خطيب الجمعة، وكيف أن خطيب الجمعة تدنى مستواه إلى حد كبير، وقال عليكم بالمواظبة على حضور هذه الخطب، لعلكم تنالون ثواب الصبر على الإمام.

الأمر المهم أيضاً الذي يتعلق بموضوع الهوة، أظن أنه هو طبيعة المخرجات التي يمكن أن تخرج في إطار الرسائل العلمية، وقد أتاني طالب من جامعة الأزهر بقسم الإعلام والدعوة، يقوم بعمل الرسالة عن الحداثة في ميزان الإسلام، ولا أريد القول إنه لم يقرأ كتابا أجنبيا واحدا، والسؤال هو : كيف إذن سيحكم على هذا الأمر ؟ فمن العدل العلمي والبحثي أن تتم القراءة من المصادر الأصلية التي تكتب في هذا الموضوع، أما إذا كان سينقل في هذا الإطار، أظن أن رسالته ستنضم إلى جملة الرسائل الصوتية لا الرسائل العلمية المتخصصة.

أتحول إلى البحث الآخر الذي يتعلق **بالدكتور عبد الله شحاتة**، في هذا الإطار أؤكد على أن القضية التي تتعلق بالتعليم باعتباره قضية أمن قومي، وبناء بشر، وعمران هؤلاء البشر الذين هم الأساس في كل عملية عمرانية، أؤكد أن هذا مدخل مهم جداً في المسألة التي تتعلق برأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي في هذا المقام، ويجب أن نتحدث أيضاً عن العوائد المعنوية والاجتماعية التي يمكن أن ترتبط بمثل هذه الأمور، وهذه العوائد لها

دور كبير جدا في بناء البشر، وليس للحكومة أن تتعلل بأن لدينا انفجارا سكانيا، فليس لـــدينا انفجار سكاني، بل لدينا سوء سياسات، ولدينا عدم إنجاز، ومحاولة تعليق عدم الإنجاز علـــى شماعات بعينها، وهذه مسألة غاية في الأهمية، فحينما يتركز هؤلاء على شريط أخضر فـــي مصر منذ زمن طويل، إنما هذا يؤكد على معنى أن الأرض واســـعة، ولكـــن الضـــيق فـــي عقولنا، وما يتحدث به عن الانفجار السكاني خطأ، والمسألة هي أن المؤسسات الدولية التـــي تتعلق بمنظمة الصحة العالمية، أصبحت تقدم برامج تتعلق بالتطعيم والتحصين ضد أمـــراض كانت تحصد الأطفال، لكن البشر لا يزيدون بالشكل الذي يمكن أن نقول عنه إن هناك زيـــادة بمتوالية رهيبة تأكل كل مصادر التنمية، وغير ذلك يقال في هذا المقام. وأؤكد أن هذه النظرة المالتوسية لا تقوم على قاعدة حقيقية، والحقيقي إن السكان رأس مـــال بشـــري، والسياســـات العامة للدولة هي التي تحولهم من كم إلى كيف.

أيضاً من المهم جداً الإشارة إلى أن بعض البحوث التي ترتبط بالقضايا الخاصة بالتمويل، هي بطبيعتها بحوث رقمية، ولقد كتب الشيخ علال الفاسي كتابا مهما جداً وكتب في واحدة من مقالاته يقول " بين الأرقام تتوه القضايا الكبرى "، فعندما نقدم أرقاما كثيرة تتوه قضايا كبرى، منها على سبيل المثال قضية تمويل الأسرة للتعليم، وأظن أن تمويل الأســـرة للتعلـــيم كبيـــر، فالأسرة أصبحت تقوم بتمويل التعليم كاملاً، وأرى أن هذا المظهر التعليمي أو الديكور التعليمي الذي يحدث في المدارس هو ما أدى إلى الدروس الخصوصية التي صارت مدارس موازية، وتعليماً موازياً له سلطة وله إمبراطورية كبيرة، وأصبح المجتمع منساقا إلى هـــذه المســـألة، فحينما نتحدث عن تمويل الأسرة أرى أن الأسرة الآن تقتطع من مواردها له، فدائماً ما كـــان يُتحدث عن المسكن والمأكل والملبس، أما الآن فأضف إليها الـــدروس الخصوصـــية. وهـــذه الدروس تقتطع جزءا كبيرا من راتب أي موظف عادي، وهذا الجزء لا يستطيع إطلاقاً عـــدم سداده، فأنا أدفع هذه الأموال، وأنا غير مقتنع بهذا، لكنني مجبر على ذلك، حتى اســـتطيع أن أحاسب ابني على نتيجته، بدلاً من أن يحاسبني؛ وبالتالي فنحن نشترى محاسبتنا لأبنائنا للأسف الشديد، وحجتنا بالنسبة لأبنائنا أصبحت حجة ضعيفة جداً، وأنا لا استطيع أن أجادل ابني في هذا الأمر، فواحد من أبنائي يريد أن يهاجر، والثاني لا يريد أن يقبع هنا في مصر، فما هـــذا الذي حدث ؟ أنا اقول أن هناك مشاكل كثيرة جداً، أصبحت أكبر من كل أسرة مصرية، ومن كل أب مصري، ويبدو أن هناك خللا بنيويا وهيكليا.

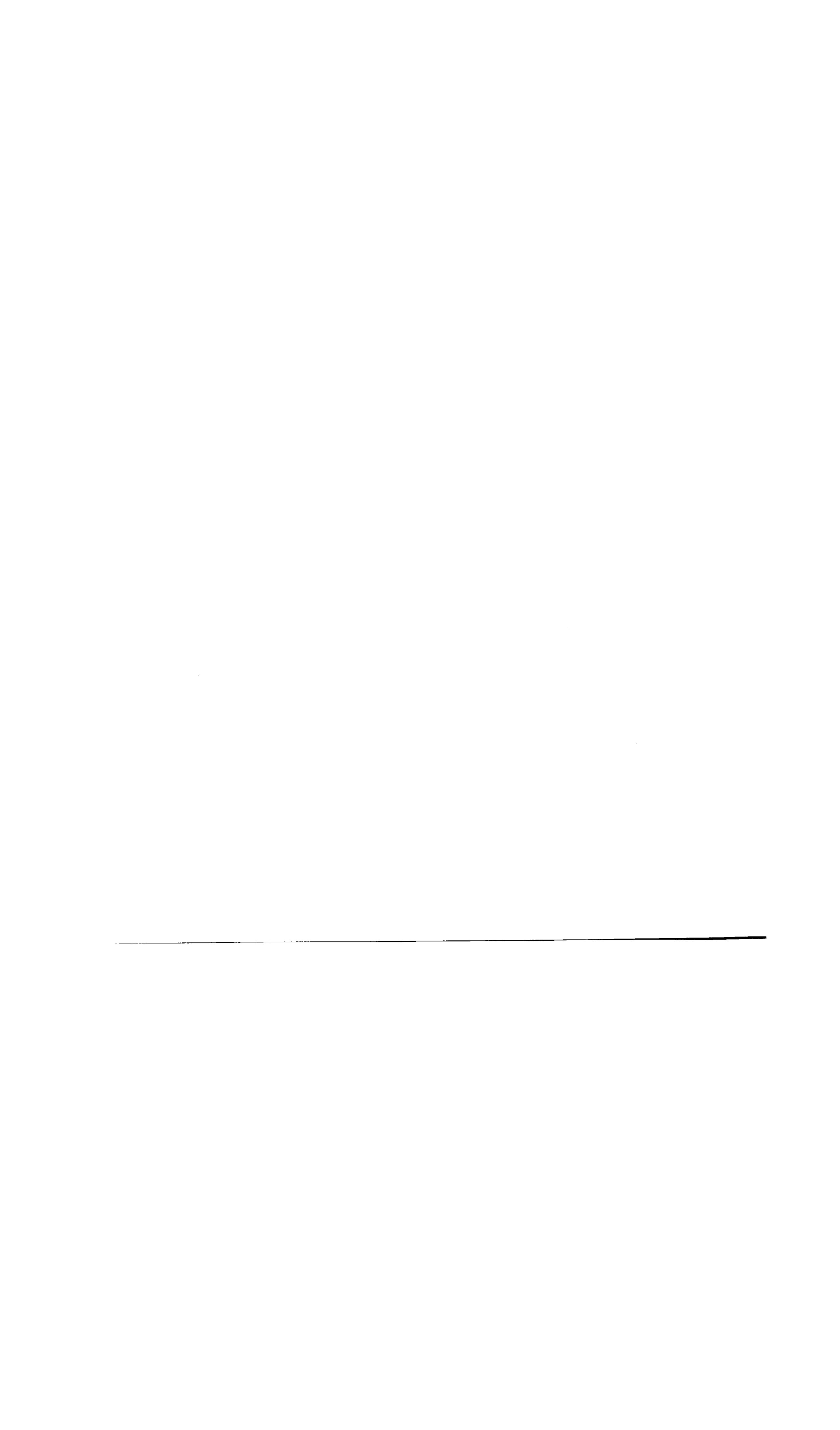
وعندما نحل الأزمة، نجد أننا نحلها بأزمة أخرى، كيف نحل أزمة التمويل بأزمة أخرى وهي الأزمة التي تتعلق بالتعليم الخاص، وأتمنى أن يكون التعليم الخاص تعليما خاصا بمعنى خصوصيته وقيمته وتميزه، وأنا أتألم لذلك لأني أرى أن الجامعات الخاصة في بلد كـــالأردن تلتزم بكافة المعايير أكثر من الجامعات الحكومية، وأنا هنا أقــول الأردن ولــيس الولايـــات المتحدة الأمريكية. فالتعليم في حقيقة الأمر يجب ألا تتخذه الدولـــة مجـــالاً للســـيطرة علـــى العقول، بل مجالا لفاعلية وبناء البشر، فمسألة التعليم هي وظيفة ورسالة في هذا المقام.

وفيما يتعلق بالوقف أحيي أستاذنا الدكتور محمود شوق، ثم الدكتور عبـــد الله شـــحاتة، على تطرقهم إلى هذه المسألة، وأريد أن أقول إنه قبل قيام الثورة، كان يمـــول الوقـــف ٥٠% من المنظمات التعليمية فيما دون التعليم العالي.

وفيما يتعلق بالأستاذ الذي هو جزء من العملية التعليمية التي تتعلق بعملية التمويل، فأنا هنا لا أتحدث عن الراتب، إلا أن إهمال هذه الجوانب، تفقده عناصر تمكنه من أداء الخدمـــة التعليمية الصحيحة، فهذه المسائل تجعله يهتم بأشياء كثيرة أخرى، سعيا وراء الـــرزق، وأنـــا أؤكد أن الأستاذ مهاجر؛ سواء هاجر من المكان أو هاجر في المكان.

كنت أيضاً أريد الإشارة إلى المقارنة ما بين إسرائيل ومصر، وإلى أنى أرفـــض هـــذه المقارنة، لأن إسرائيل دولة مصنوعة، ولابد أن نعرف ذالك، كما أن علماءها هم علماء مـــن خارجها، فإسرائيل دولة مصنوعة، ومن ثم هم يريدون من باب إحبـــاط العـــالم العربـــي أن يؤكدوا أن إسرائيل أكثر تقدماً، وبالتالي عندما نقول إن إسرائيل مثل أمريكا فهـــذا صـــحيح، لأن هذه هي العلاقة الحميمة التي تؤكد أن إسرائيل تظل مثل أمريكا، بينما نظل نحن نحرس تخلفنا.

الملاحظة الأخيرة، هي أنه في عنصر التمويل، يجب أن نتحدث عن بنود إنفاق الأموال المتاحة فهذه قضية غاية في الأهمية، إلا أنها تتعلق بهدر الإمكانية.



٢٣. التعليم والهوية: نحو تأسيس جامعات حضارية

د. سيف الدين عبد الفتاح

مقدمة:

تتنوع القضايا التي ترتبط بالتعليم العالي، وتختص كل قضية بجانب فيه. وبصدد موضوع مثل "**الهوية في التعليم العالي**"، فنحن أمام موضوع شديد التشابك، ما من قضية أو سياسة تتبّع في حقل، إلا ولها تعلّق بقضية "الهوية" إن سلبًا وإن إيجابًا، إن مباشرةً أو بشكل غير مباشر. ومن هنا تبدو هذه القضية التي نحن بصدد دراستها هي من القضايا الجامعة: جامعية القضية، هي شأن "الجامعة": وظيفةً وأدوارًا ورسالةً.

ومن هنا، فإن النظر إلى "الهوية" كفكرة وإلى "التعليم العالي" كمجال، لابد أن يتحرك صوب اتجاهين سيكونان محل اهتمام هذه الدراسة:

الأول– قضية الهوية وإشكالاتها.

الثاني– الجامعة وظائفها وأدوارها: هوية الجامعة وجامعة الهوية.

ومتابعةً لموضوع "**المواطنة**" وعلاقتها بقضية "**الدين والدولة**" الذي درسناه من قبل، والمدخل الذي حددناه من عدم الانكفاء على عملية تنظيرية، من دون النظر في الواقع والممارسة[١]؛ إيمانًا منا بأنه ليس هناك شيء أكثر قيمة في عملية التنظير من العمل في الواقع أو الوقوف على حال الممارسة، وليس هناك شيء أكثر أهمية في التعامل مع الواقع أو تناول واحدة من ظواهره المتعددة والمتنوعة والمتشابكة في آنٍ من القيام بعملية التنظير. تلك قضية ثارت منذ القدم في العلاقة بين "الفكر والممارسة"، و"العلم والعمل"، و"النظر والواقع". ضمن هذه الرؤية من التفاعل يمكننا تفعيل مداخل لرؤية الواقع، يبدو لنا ذلك من ضرورة إحياء تلك الرؤية القائمة على قاعدة "اقتضاء العلم العمل" أو دور "المنظّر Theoros" في الواقع المتفاعل، إنها عملية التنظير حينما تتعلق بواقع الممارسة، وبالممارسة في الواقع، والتي تتحرك صوب عمليات تجريدٍ قادرة على البحث في مكونات الظاهرة وارتباطاتها، وعدم الوقوف عند سطوحها أو شطآنها[٢].

وضمن هذه "التوجهات الثلاثة"، وأصول الجمع بين "التنظير والواقع"، تأتي هذه الدراسة

وحطتها في نقطتين نكوّن منهما "نصًا جامعا" حول "مجتمع الجامعة"

الأولى- إشكالية "الهوية" بين الجامعية والإجماع والاجتماع.

الثانية- إشكالية الجامعة بين الجامع والجماعة والمجتمع: (الرسالة والوظائف والأدوار).

هذا، مع ما يعنيه ذلك من البحث عن هوية الجامعة، كمدخل أول. أما المدخل الثاني فينطلق من "**هوية الجامعة**" إلى "**جامعة الهوية**"، وما يشير إليه ذلك من ضرورات تأسيس الجامعات الحضارية ودواعيه، وردّ الاعتبار إلى الجامعة ودورها في تأسيس العمران الحضاري وجامعية الأمة.

أولاً - إشكالات الهُوية : المفهوم - البنية - البيئة:

تتراوح قضية الهوية بين رؤيتين (اللاحدية) و(الحدية)، تتصور **الرؤية الأولى** فكرة وقضية "الهوية" بأنها قضية ناجزة؛ تارة بالنهاية (نهاية الهوية) أو بالتغير الانقلابي داخلها (ما بعد الهوية- أو الهوية الجديدة)، هذا عند الذين لا يعرفون حدودًا بالنسبة للتفكير في مثل هذه القضايا، أما **الصنف الثاني** صاحب الرؤية الحدّية، فيرى قضية "الهوية" باعتبار أنها قضية ناجزة وفق رؤيته الصلبة المنغلقة، فيرى أنها قضية "منتهية" ولا يعترف بعناصر تغيّر في الواقع المحيط بها تؤثر ليس فقط في تصورها، ولكن كذلك في طريقة تشغيل مفهوم "الهوية" وتفعيله على أرض الواقع، وقد يرى في مسألة الهوية -وضمن رؤيته الانعزالية- إمكان عزلها عن محيطها الداخلي والخارجي، كأنه يكتفي من التعامل مع قضية الهوية بالحفاظ على جسدها وكيانها، بالتحنيط، ضمن عملية يمكن تسميتها "فن تحنيط الأفكار"..، ويرى أن الشكل الوحيد للحفاظ على الهوية يكون بتجميدها أو جمودها.

وبين تبديد قضية "الهوية" والتفكير بها، وبين تجميد النظر إليها أو صياغتها ضمن عقلية التقليد، تقع الإمكانات لتجديد النظر لقضية "الهوية" دون التبشير بنهايتها، أو التفكير بصيانتها عن طريق التجميد، أو دون محاولة لتحويل جوهر الهوية من نواة صلبة إلى حالة غازية أو سائلة(٣).

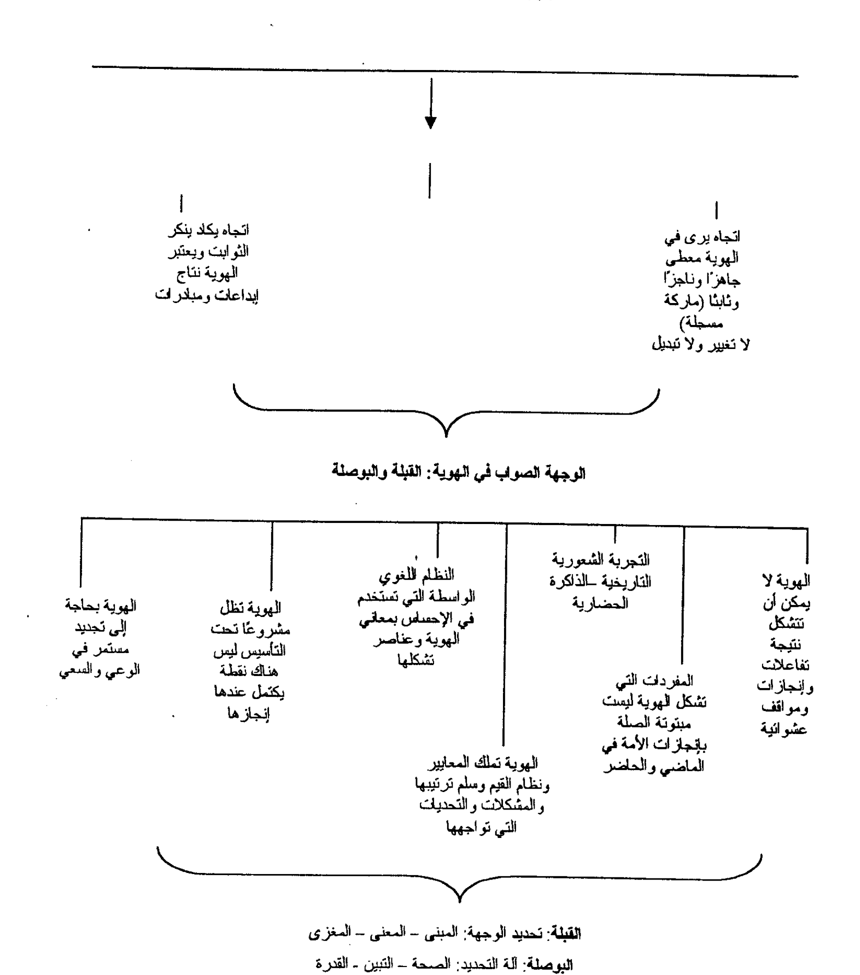
ومن هنا تبدو لنا أهمية البحث في إشكالية "الثابت" و"المتغير" والعلاقة بينهما داخل كل قضية أو مفهوم أو ظاهرة، وضمن حركية دائبة داخل دائرة الثبات، وحدود تحرك الفهم والرؤية نحو "المتغير"، دون أن يعني الثبات جمودًا في الطبيعة، أو سكونًا يمنع الحركة، أو

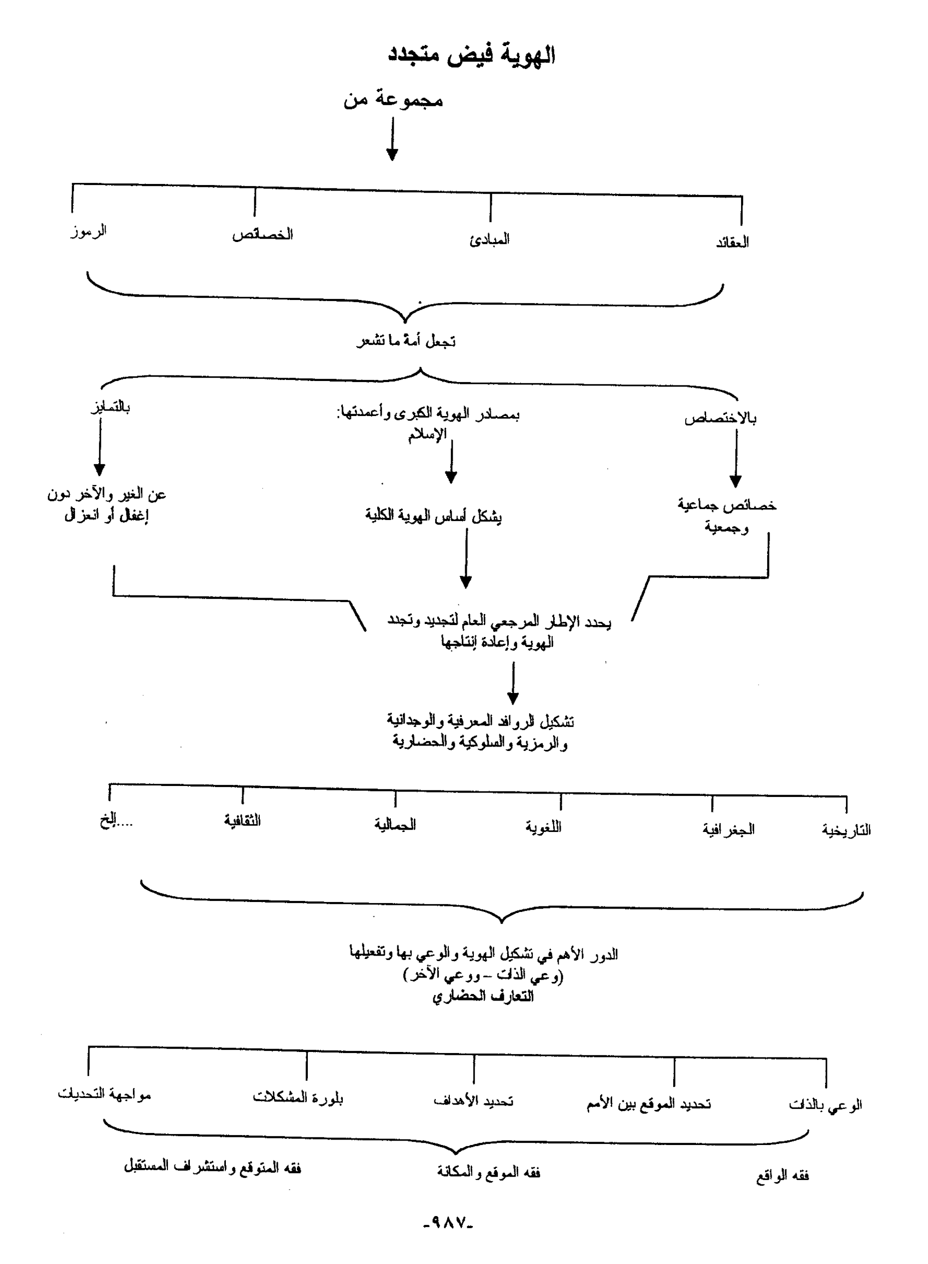
قعودًا عن الفعل أو التفعيل أو الفاعلية، ودون أن يعني المتغير نسبية مطلقة تُفضي إلى حالة من العدمية في الرؤية والعبثية في التفكير.

"الهوية" بهذا الاعتبار فيض متجدد، لا يمنعه ثباته في نواته الصلبة من إمكاناته للتفاعل مع الواقع المتغير. "الهوية" بهذا الاعتبار تظل مشروعًا تحت التأسيس، وليست هناك نقطة ما يكتمل عندها إنجازها، كما أن تحققها على نحو تام، ليس ممكنًا، والكمال هنا شيء نناهزه ونقاربه، ولا نستحوذ عليه(٤). **ومن هنا نرى أن "الهوية" بحاجة إلى تجديد مستمر يبلور مفرداتها، ويدفعها نحو التجسيد والتحقق بما يضفي عليها من خصوصية مشاعر الأمة الدافعة الحاضرة وجهاز مفاهيمها وفعالية أنشطتها، وتشكيلاتها الرمزية وأنساق القيم وحركة الوعي والسعي الدائبين؛ للتمكين لأصول "الهوية" وتجلياتها في الزمان والمكان والإنسان(٥).**

الهوية بين الثابت والمتــغير

الهوية بين اتجاهين متطرفين





الهوية فيض متجدد
مجموعة من
العقائد
المبادئ
الخصائص
الرموز
تجعل أمة ما تشعر
بالاختصاص
بمصادر الهوية الكبرى وأعمدتها: الإسلام
بالتمايز
خصائص جماعية وجمعية
يشكل أساس الهوية الكلية
عن الغير والآخر دون إغفال أو انعزال
يحدد الإطار المرجعي العام لتجديد وتجدد الهوية وإعادة إنتاجها
تشكيل الروافد المعرفية والوجدانية والرمزية والسلوكية والحضارية
التاريخية
الجغرافية
اللغوية
الجمالية
الثقافية
....إلخ
الدور الأهم في تشكيل الهوية والوعي بها وتفعيلها
(وعي الذات – ووعي الآخر)
التعارف الحضاري
الوعي بالذات
تحديد الموقع بين الأمم
تحديد الأهداف
بلورة المشكلات
مواجهة التحديات
فقه الواقع
فقه الموقع والمكانة
فقه المتوقع واستشراف المستقبل

ومن وجه أخر، فإن دخول الأمة في مرحلة التراجع الحضاري، سوف يعني الكف عن تجديد "الهوية" وبعثها وإعادة إنتاجها، مما يحولها إلى أشياء يتم تلقينها للناس دون أن تعني لهم الكثير (لا تدفع، ولا ترفع، ولا تجمع)؛ وبذلك تتحول إلى عبء على الذاكرة.

وبهذا الاعتبار، فإنه يستحيل فاقد "الهوية" -أو المزيَّفُ لجوهرها- إلى عالة وجودية وعالة معرفية معًا، ذلك أن الخيار في الحياة يدور بين أمرين لا ثالث لهما؛ هما: إما أن يكون الموجود شريكًا كاملاً في الوجود، وهذا يعني أن يكون له موقعه المتميز ودوره المتميز فضلاً عن وجوده المتميز (الحضور والحضارة من جذر لقوى واحد)، وإما أن يكون على هامش الوجود حيث لا مكانة ولا موقع ولا دور (الغياب والتهميش).

فالوجود الأول، هو الوجود بالهوية وفي سبيل الهوية، هو وجود حي وفاعل ومنتج، بينما الوجود الثاني هو وجود هامشي سلبي، هو وجود مستهلك وهالك في الاستهلاك، فالنهر يبقى نهرًا ما دام يجري في الأودية والسهول .. لكن ما أن ينتهي في البحر حتى يصبح بحرًا، ويفقد خصوصيته كنهر، وبالتالي يفقد وجوده الذي له. كذلك الذي يلقي بنفسه في "الآخر" هل يبقى له من علاقةٍ تُميّزه؟ أو مِنْ فارقةٍ تَفْرِقُ بينه وبين هذا الآخر، تمكننا من الإشارة إليه بالبنان أو ما سواه من أدوات الإشارة العضوية واللغوية والمعرفية؟

من هنا، فإن ما يذهب إليه البعض من أنه من الضروري "التضحية بالهوية من أجل الوجود"، لهو كلام مردود وباطل؛ لأنه لا وجودَ من دون هوية، فالهوية والوجود متلازمان؛ وبالتالي لا يمكن التضحية بأحدهما دونما التضحية بالآخر. فمن يفقد هويته يفقد وجوده، تمامًا كما يفقد النهر وجوده بمجرد أن يترك هويته ليتلاشى في البحر، عندها يصبح بحرًا لا نهرًا.

فالانتقال من موقع "الذات" إلى موقع "الآخر" لا يمكن أن يتم دون التضحية بالوجود؛ وبالتالي فإن مَن يغادر ذاته بالمطلق نحو الآخر فإنه بدلاً من أن يستمد وجوده من "الوجود المنفرد الذي له" "يستمد وجوده من "الوجود المنفرد الذي للآخر". فهو يعيش على مائدة وجود الآخر، ولذا ليس عنده إلا ما يقدمه له الآخر، إذ ثمة بَوْن شاسع بين الحياة–الوهم، وبين الحياة–الحقيقة.

وإذا كانت الهوية تعني -في جوهرها- ما أكون به أنا أنا، والآخر هو الآخر، فإذا ما فقدت هذا الذي به أكون أنا أنا، فماذا يتبقى مني، بل ماذا أكون عندها؟ ألا أصبح وجودًا

قابلاً محضًا لأن أكون أي شيء؟ أي أستحيلُ من كوني وجودًا مشخَّصًا إلى مجـرد وجـود هلامي قابل لأن يكون أي شيء؟

ولأن الوجود الهلامي قابل لأن يكون أي شيء، فإن إمكان الاستحواذ عليـه مـن قِبَـل الموجود الفاعل (المتعين)، أي الذي يملك هوية خصبة وفاعلة وقادرة يغـدو أمـرًا يسـيرًا، كذلك يكون إمكان التلاعب به لجهة إعادة تشكيله وصياغته وبرمجته وفق حاسوب مصـالح هويته الخاصة[٦].

من هنا، فإن الهوية هي قوة الممانعة فينا إزاء قوة الاستلاب التـي يمكـن أن تمارسـها هوية أخرى على هويتنا؛ واستتباعًا على وجودنا الخـاص. وهـي أسـاس قـوة الاحتفـاظ بالحضور والشخصية، وبالتالي أساس الاحتفاظ بمرتكز علاقة التكافؤ بين الهويّات بدلاً مـن علاقة التسلط أو الاستتباع أو الاستعباد. فالهوية هي أشبه ما تكون بجهاز المناعة في الجسـم الذي يحول دون فتك الأوبئة به، والذي يعتبر نقطة انطلاق لكـل الأدويـة اللازمـة لعـلاج الأمراض الطارئة والعلل المهدِّدة. وبالتالي، إذا ما فقد الجسم قوة المناعة وحال الممانعة بات مهدّدًا من أقل الأمراض خطورة وفتكًا، كذلك الأمر مع فقدان الهوية يصبح التهديـد أوسـع وأشمل وأفدح ضررًا. وكأن فقدان الهوية هو بمثابة "أيدزة" للوجـود الإنسـاني فـي مقابـل "الأيذرة" التي تصيب الوجود البيولوجي للإنسان، ولذا كان طبيعيًا أن تسـتنفر الهويـة كـل إمكاناتها عند التحدي أو المواجهة .. تمامًا، كما هو طبيعي أن يسـتنفر الجسـد كـل قـواه الدفاعية لحفظ وجوده ودوامه وبقائه وتنشيط فاعلياته.

فالهوية الراسخة والحية والفاعلة تشكل الأرضية الأساس لدينامية تصدٍّ ومواجهة شرسة وقوية لأي عدوان يمكن أن يتعرض لها بخطر الزوال[٧].

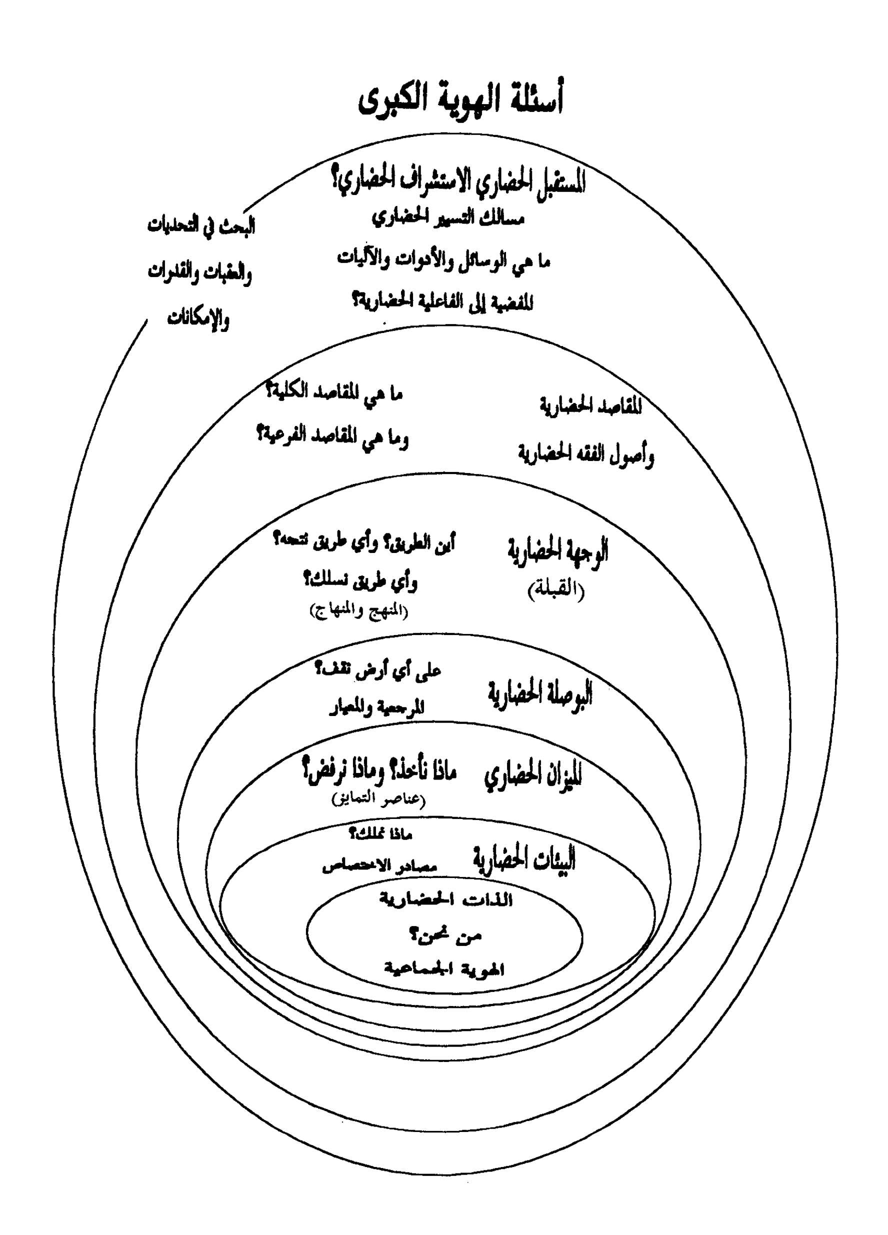
والهوية لا تستمد وجودها فقط من نفسها وإنما تسـتمد وجودهـا أيضـًا مـن الآخـر؛ وبالتحديد من علاقتها مع الآخر في إطار التعرف والوعي بالـذات عبـر الآخـر (أصـول التعارف)، ولعل من هنا يكون منشأ القلق والتوتر اللذين يصـيبان الهويـات، هـذان القلـق والتوتر.. يختلفان باختلاف قوة الهويات وموقعها التاريخي وفاعليتها الحضـارية. فالهويـات القوية والفاعلة تاريخيًا وحضاريًا يكون اقترابها من الآخر أقل حرجًا وخوفًا، إن لم يكن بـلا خوف أو حرج مطلقًا، بينما الهويات الضعيفة على مستوى الحضـور والفاعليـة التاريخيـة والحضارية تكون على النقيض من ذلك؛ إذ تقوى لديها رغبة الالتصاق بنفسها، بينمـا يشـتد

شعورها بالخوف من الآخر[^٨].

حركة الهوية في التاريخ تعني ضمن ما تعني أن الهوية "لا تفترض ثباتًا في الحال، ووحدة في المبتدإ والمآل"، وبالتالي ليس صحيحًا "إن نحن افترضنا أننا ذوو هوية، أن يكون معنى هذا أن نفترض أننا ناجزون، شأن أية سلعة قادمة من وراء البحر". فمن يفترض الثبات المطلق للهوية إنما يخلط بين المعنى المنطقي للهوية والمعنى الفلسفي. فالهوية بالمعنى الأول -والتي يعبر عنها بمبدأ الهوية، والذي يصاغ وفق التالي: "أ هو أ" أو (أ = أ)- هو الذي يفيد الثبات، والمقصود هو ما إذا كانت قضية ما صادقة فهي صادقة أبدًا .. بينما الهوية -وكما أظهرنا ابتداءً- لا تعني -بالاصطلاح الفلسفي- أكثر من التعيُّن والتشخُّص، أو ما يكون به الشيء هو نفسه وليس شيئًا آخر؛ أي ما يميزه عن سواه. والتميز لا يستبطن مطلقًا معنى الثبات، فمضمون التميز ودرجة التميز والتعين يختلفان في الشدة والضعف مع الوقت وبحسب المعطيات والظرف، فليس التميز معطى أوليًّا أو نهائيًا، فهذا ما يتناقض مع طبيعة الوجود، بل مع أي موجود، ولكنه يرتبط بحال الحركة الناشط، فإذا كانت الحركة بالمعنى الفلسفي العميق لا تعني "فناء الشيء فناءً مطلقًا ووجود شيء آخر جديد"، وإنما هناك "وجود واحد مستمر.. يتدرج ويثري بصورة مستمرة"، بكلام آخر، إننا إزاء حركة في درجات الوجود، في سلم الوجود؛ أي لجهة الضعف أو الشدة، فإن هوية الوجود بما هي عين تعيّنه وتشخصه، لابد من أن تخضع أيضًا لمنطق الضعف والشدة أيضًا وفي مسار التعين والتشخص والامتياز[^٩].

فالموجود كلما ارتقى في درجات الوجود، وطوى مرحلة من مراحل وجوده، ارتقى في درجات التعين والتشخص والتميز، وبالتالي في درجات الهوية، (أو دركاتها حال التراجع)، بل وباستنفاده لإمكاناته الخاصة بالحركة والتطور، يكون قد بلغ مرحلة الكمال في الهوية.

لا شك أن هوية شجرة ما تختلف عن هويتها وهي لا تزال مجرد بذرة، فبالقدر الذي تكون البذرة هوية بالفعل في مرحلة وجودها كبذرة، يكون إمكان الشجرة ... المنطوي في أحشاء البذرة إمكان هوية أخرى أو طور من أطوارها. فالارتقاء في درجات الوجود هو ارتقاء حقيقي عميق بالهوية، يلزم عن كل تدرج منه موقع ودور متمايزان عن الموقع الذي قبله وعن الموقع الذي يمكن أن يليه[^١٠].

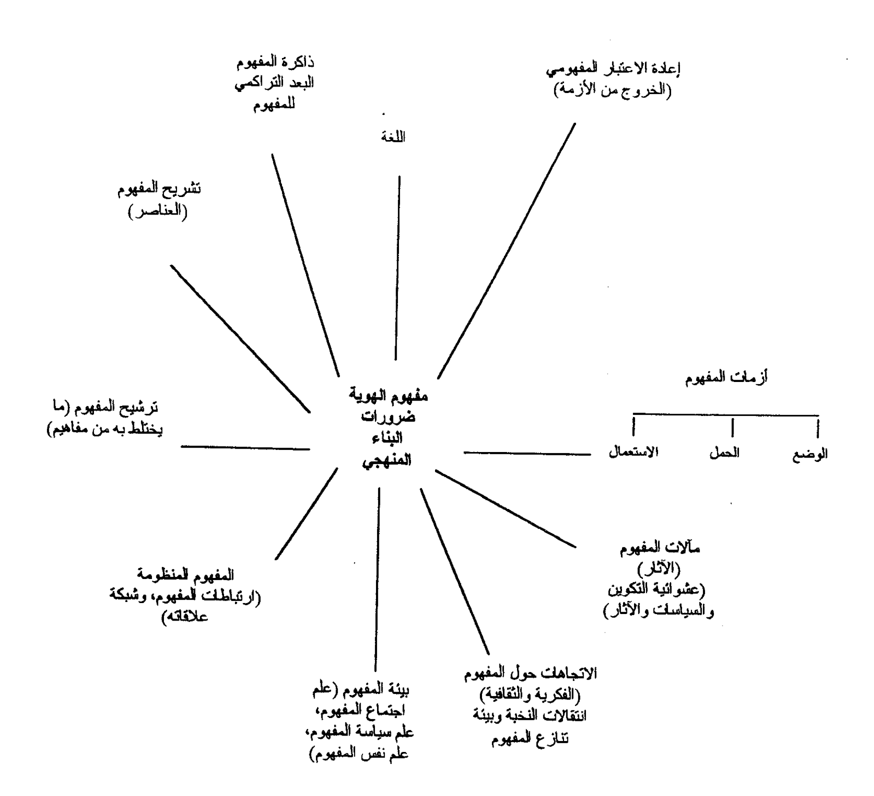

أسئلة الهوية الكبرى
المستقبل الحضاري الاستشراف الحضاري؟
مسالك التسيير الحضاري
ما هي الوسائل والأدوات والآليات
المفضية إلى الفاعلية الحضارية؟
البحث في التحديات
والعقبات والقدرات
والإمكانات
المقاصد الحضارية
وأصول الفقه الحضارية
ما هي المقاصد الكلية؟
وما هي المقاصد الفرعية؟
الوجهة الحضارية
(القبلة)
أين الطريق؟ وأي طريق نتجه؟
وأي طريق نسلك؟
(المنهج والمنهاج)
البوصلة الحضارية
على أي أرض نقف؟
المرجعية والمعيار
الميزان الحضاري
ماذا نأخذ؟ وماذا نرفض؟
(عناصر التمايز)
البيئات الحضارية
ماذا نملك؟
مصادر الاختصاص
الذات الحضارية
من نحن؟
الهوية الجماعية

تبدو هده رؤية فلسفية للثابت والمتغير والعلاقة بينهما، لعناصر الثبات ونشـــاط الحركـــة وديناميات فعلها وفعاليتها.

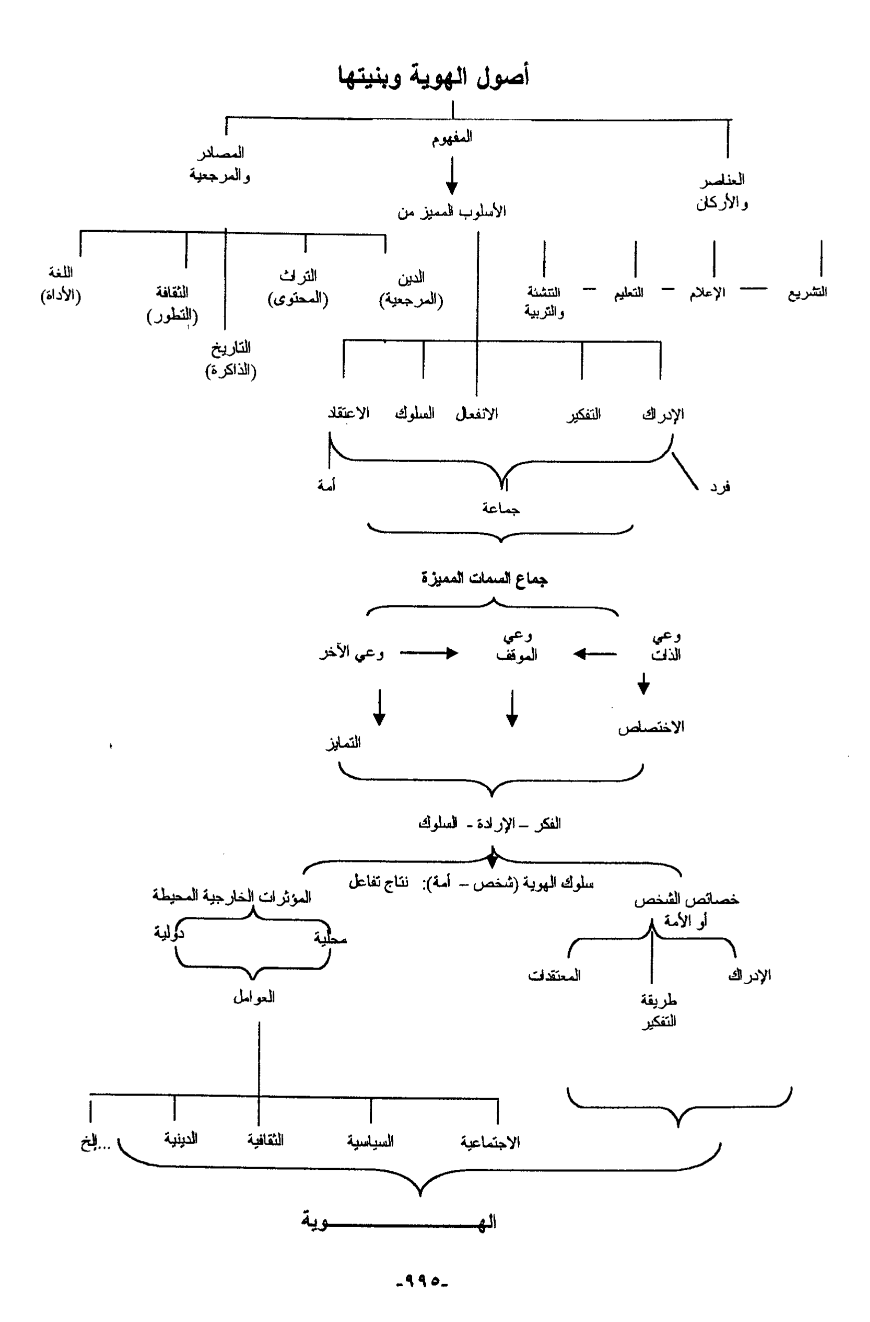
بقي ضمن هذه الرؤية أن نعقب بنقطة أخيرة يمكننا أن نشير إليها بـــ **"سرطان الهوية"**. والحالة السرطانية للهوية هي عملية تناف داخل الإنسان تحـــاول فيـــه الخلايـــا الســـرطانية السيطرة على الخلايا الحيّة العَفِيَّة، وحينما تتمكن منها تحولها إلى خلايا سرطانية، هـــذا مـــن داخل جسم الإنسان، وسرطان الهوية هو حالة التنازع والتنافي والاستبعاد والرغبة في هيمنة رؤية على رؤية، وحال التنازع لا يؤدي إلا إلى الفشل، والفشل يؤدي بـــدوره إلـــى ذهـــاب الريح واختفاء الأثر والتأثير وفقدان أصول الفعل والتفعيل والفاعلية[١١].

الحديث عن الهوية وعن مفهومها، وعلاقات الثبات والتغير فيها، ووسطها الذي تتحـــرك فيه وبه، إنما يشكل مشروعًا بحثيًا مستقلاً ينوي الباحث القيام عليه والاضطلاع بـــه؛ وذلـــك لسبق اهتمامٍ بعالم المفاهيم، خاصة ما يمكـــن أن نســـميه بالمفـــاهيم القاعديـــة، أو المفـــاهيم الحضارية الكبرى، أو مفاهيم المظلة، أو المفاهيم الكبرى الســـارية فـــي كيـــان الإدراكـــات والتصورات والأنساق القيمية والمعرفية والرمزية.

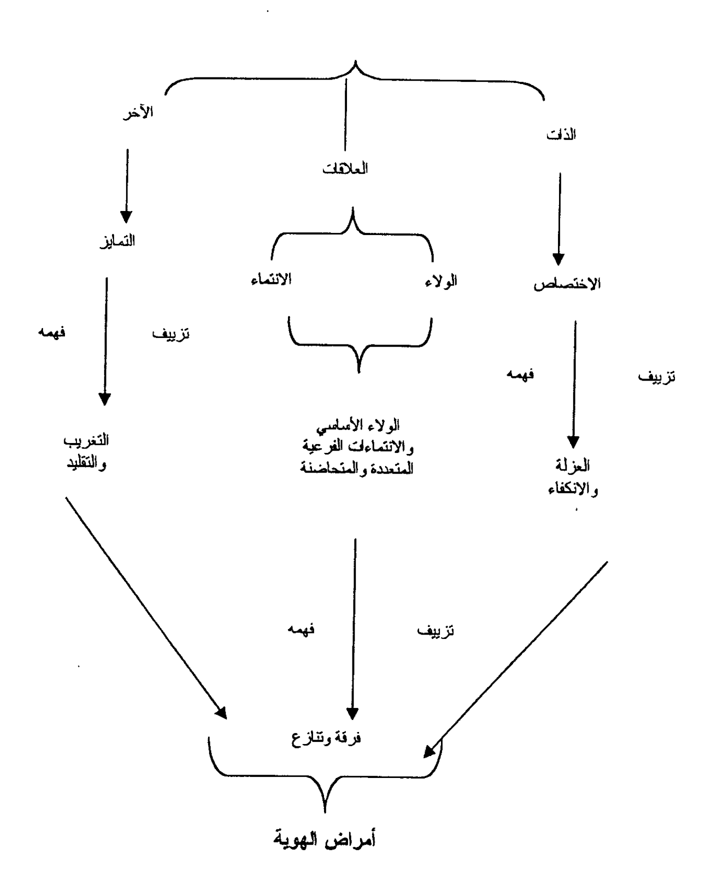
خريطة بناء مفهوم الهوية



مفهوم الهوية -على قلة حروفه- يشكل واحدًا من المفاهيم المعقدة والمركبة التي يجب الوقوف عندها وعليها، وبهذا الاعتبار فإننا لازلنا نعتبره من المفاهيم-المنظومة التي تتحرك صوب عناصر وشبكة علاقات فيما بينها، وأنساق تصاعد، وحالة من الممارسة النشطة الفاعلة. ضمن هذا التصور رأيت من الأنسب وحاولت أن أعرض -من غير تفصيل هذه الندوة ليست مقامه- قَسَمات مشروعٍ للتعريف بالهوية يحل بعض إشكالاته، ويوصل كثيرًا من فعالياته في شكل يتعلق بمفهوم الهوية[١٢].


أصول الهوية وبنيتها
المصادر والمرجعية
المفهوم
العناصر والأركان
الأسلوب المميز من
اللغة (الأداة)
الثقافة (التطور)
التاريخ (الذاكرة)
التراث (المحتوى)
الدين (المرجعية)
التنشئة والتربية
التعليم
الإعلام
التشريع
الاعتقاد
السلوك
الانفعال
التفكير
الإدراك
أمة
جماعة
فرد
جماع السمات المميزة
وعي الآخر
وعي الموقف
وعي الذات
التمايز
الاختصاص
الفكر – الإرادة - السلوك
سلوك الهوية (شخص – أمة): نتاج تفاعل
المؤثرات الخارجية المحيطة
دولية
محلية
العوامل
خصائص الشخص أو الأمة
المعتقدات
طريقة التفكير
الإدراك
...إلخ
الدينية
الثقافية
السياسية
الاجتماعية
الهـــــــــــوية

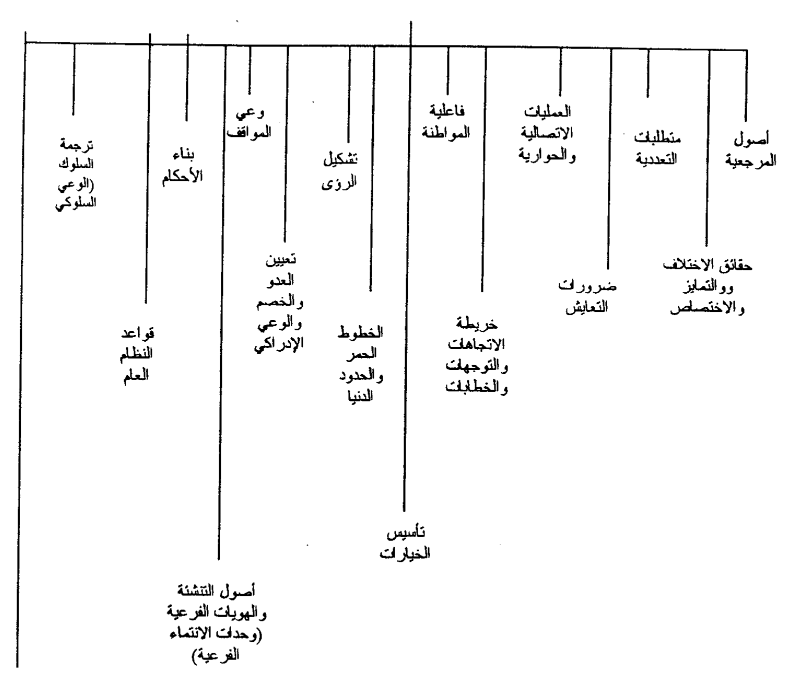
تعريف الهوية



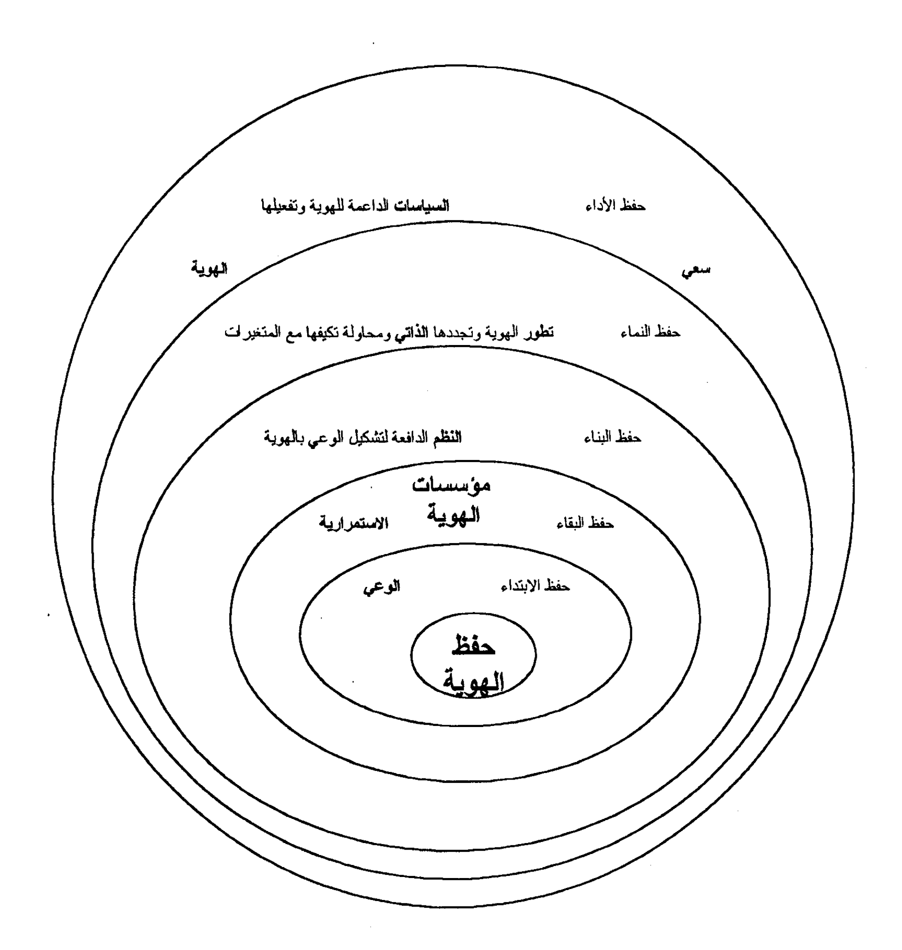
غاية الأمر إذن عن هذا المدخل النظري الذي قد يملُ منه الكثيـــرون أو يتعجبـــون مـــن لغته الفلسفية، (لكن مقام المفهوم يفرض مكانته، وأهميته تفرض الاهتمام به)، الحـــديث عـــن الهوية ليس فائض كلام أو بلاغة لغوية، بل هو بيان وإفصاح بما يعبـــر عنـــه مـــن تحديـــد عناصر مهمة كثيرة، لا تلقي بالاً إلى **دعاوى أوهام الهوية**. والحقيقة أن أزمة الهوية حـــين تستحكم تشبه إلى حد بعيد (الفتنة الثقافية) والتي هي عبارة عن اضمحلال القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والعجز عن اتخاذ القرار في المسائل الكبرى والمصيرية[١٣].

ومن هنا كانت إحالتنا إلى شكل آخر مهم حول فعل الهوية وتأثيراتها، وفي شكل آخـــر نؤكد على الكيفية التي نحفظ بها هويتنا.

عناصر تفعيل الهوية

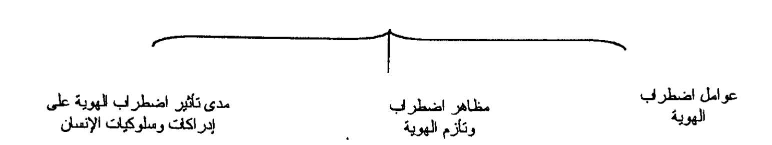


كيف نحفظ هويتنا؟

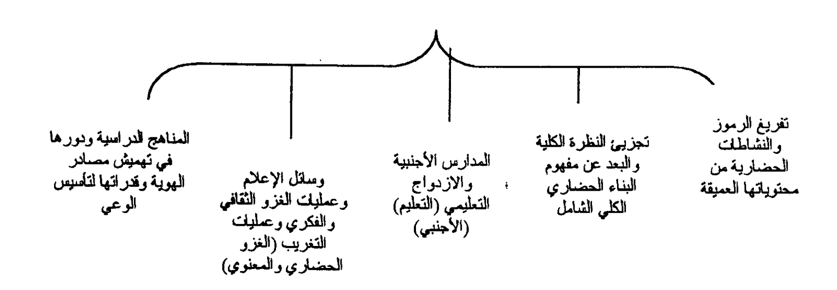


الهوية -وفق هذا التصور- لابد أن تتحرك صوب بنية معرفية ومعلوماتية أساسية وتأسيسية، البنية الأساسية للهوية والأنساق المرتبطة بها أو المولّدة عنها عملية تحليلية تتعلق بأصول الممارسة السياسية وفاعليات العملية السياسية. هذا التصور لابد أن يؤثر على أزمة الهوية، وهوية الأزمة، وعمليات التأزيم لخطابات حول الهوية هي مأزومة في التصور ومأزومة على أرض الواقع، والتي نشير إليها في عدة أشكال مهمة تشير إلى: الأزمة، **وعوامل اضطراب الهوية، والمظاهر، والتأثير**(١٤).

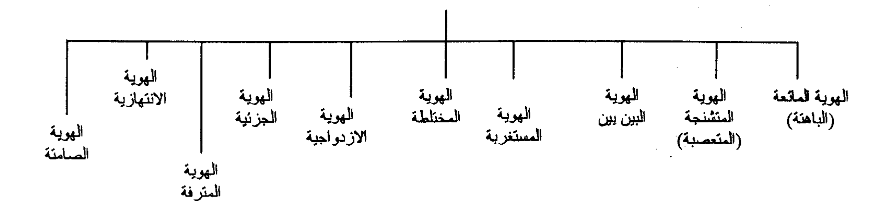
أزمة الهوية



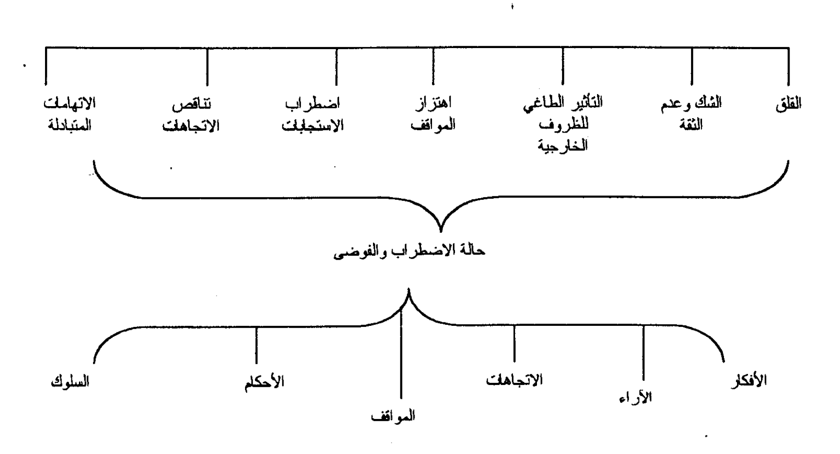
عوامل اضطراب الهوية



مظاهر اضطراب الهوية



مدى تأثير اضطراب الهوية في النشاط الإنساني

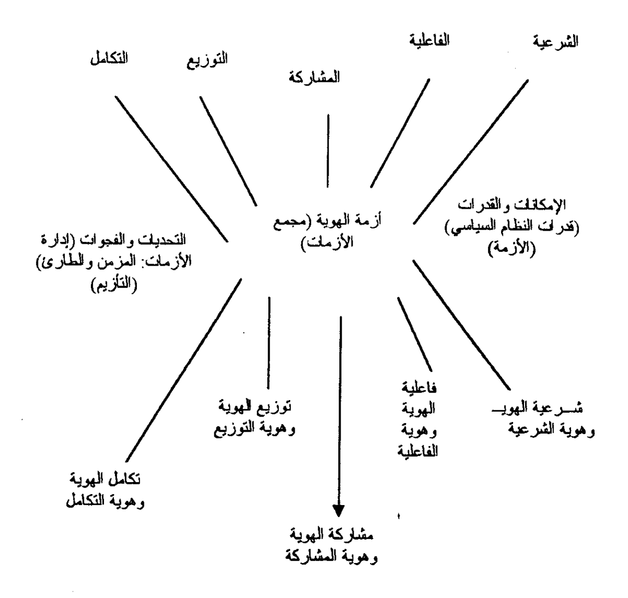


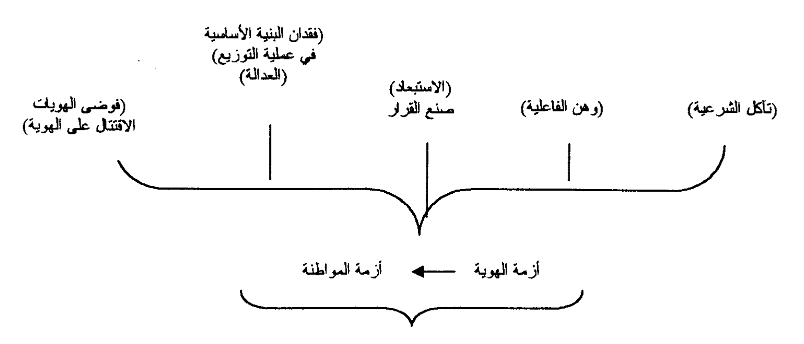
في هذا السياق يمكننا تلخيص هده الرؤية في شكل أســميناه: "بنيــة القــدرات وحقيقــة الأزمات وإشكالية الهوية: أزمة الهوية وهوية الأزمة وعمليات التأزيم".

بنية القدرات وحقيقة الأزمات

وإشكالية الهوية

أزمة الهوية وهوية الأزمة وعمليات التأزيم





دور المؤسسات التربوية والتعليمية في إدراك الأزمة وتقديم الحلول (الجامعة مجمع الحلول)

ثانياً – المشاهد الجامعية وقضية الهوية (رؤية نقدية في واقع هوية الجامعة):

مقدمة لابد منها– المشهد المنهجي والبحثي:

من المشاهد إلى الشواهد والشهادة: دراسة في نص المجتمع الجامعي:

كما أشرت آنفًا في المقدمة من ضرورة التعلق بعناصر ممارسة تفضي وتسهم في عملية التنظير، فإنه ضمن متابعات قضية المواطنة ودراستها في مقام آخر(١٥) على نحو لا يقع ضمن الأساليب والمداخل البحثية المتعارف عليها في هذا السياق البحثي والعلمي، ومن ثم كان لازمًا أن نتجاوز هذه الأساليب التي كلما اقتربنا بها من الظاهرة فإنها تستر أكثر مما تكشف وبالتالي قد لا تستجيب للتعرف على عمق الظاهرة موضع البحث، (وهي في هذا المقام "الهوية")، بما قد يتعدى على مبادئ لا تقل أهمية عن ممارسة تلك الأدوات البحثية والأساليب المنهجية، أهم هذه المبادئ هو ما يتعلق باللياقة المنهجية وفاعلية المنهج.

وعلى ذات النمط وفي مقامنا هذا ربما يكون من الضروري قراءة "المجتمع كنص"، سواء ما تعلق منه بالإدراكات أو المفاهيم الحاكمة، والخطابات الدائرة والسياسات المتبعة، والمؤسسات الخادمة، وأخيرًا -وهو الأهم على الإطلاق- النص المتعلق بشبكة العلاقات على تنوع مستوياتها وتعدد أطرافها. وإن قراءة "النص المجتمعي" يمكن أن يُتوفر عليها من خلال مصادر غير تقليدية ومادة معلومات مختلفة، يغلب على معظمها فكرة "**اللقطات**" أو "**المشاهد**" من خلال حادثات تبدو في ظاهرها فردية أو محدودة أو هامشية، ولكنها بالنظر العميق غير ذلك، وبالنظر الدقيق فهي إن لم تمثل ظاهرةً فإنها تؤثر عليها، وهي لقطات أو مشاهد كالبؤرة المجمّعة للصورة والعدسة اللاّمة للحدث وبلورته(١٦).

قد يتحفظ البعض ممن اعتاد استخدام العينات وبرع في الدراسات الميدانية وولع بالاستخدامات الرقمية بالقول -ما هذا إلا خروجًا عن حدّ العلم وخروجًا على قواعد المنهج، متجاهلاً أن العلم لا يعني إلا علمًا بالواقع على حقيقته وجوهريته وعمقه، وأن قواعد المنهج لا تبتغي لذاتها وإنما لأمور تتعلق بالمحصلة العلمية والبحثية من جلاء الظاهرة وبيان المستور فيها والعميق منها واللامفكر فيه في سياقاتها والمسكوت فيه وعنه وعليه في مكنوناتها.

فقد لا نتعرض لمشاهد ظاهرة أو لظاهرة شهدت عناصر التراكم والاستمرار

والاستقرار، إلا أنها تعبر عن أحداث كاشفة وفارقة على فرديتها أو محدوديتها أو فرادتهـا، قد لا توفرها ولا تتوفر عليها طريقة الباحث والبحـث لـو قـام ببحـث ميـداني أو عمـل استقصائي.

وهو أمر لا نظن أن التوجهات العلمية في حداثتها في مقام نظرية المعرفـة ونظريـات العلم قد تجاهلته، بل بدت تلامسه ولو بالمس الخفيف في إطار أعمال معرفية لنقد ما يُسـمى بالعقل المعتاد، والعقل الأعمى، وظهور المداخل إلى الفكر المركب، من خلال الكشـف عـن المشاهد الفارقة واللقطات الكاشفة.

هاهو" ادجار موران "العالم متعدد الاهتمامات والمهتم بحقائق الابستمولوجيا يحيلنا إلـى مراجعة "النظر المعتاد" الذي صار الباحث أسيرًا له، هذا الأسر المعرفي والمنهجي دفع ومن أقرب طريق إلى: "هيمنة منظومة التبسيط أنطولوجيًا ومنطقيًا وابسـتمولوجيًا وأنثربولوجيًـا واجتماعيًا وسياسيًا .. تأسست هذه المنظومة على كيانات مغلقة مثل الماهية والسببية الخطية و(الصلبة) والذات والموضوع"، ومنهجيًا قامت هذه المنظومة على منهجية علمية "اختزاليـة" و"كمية"، فهي اختزالية ما دام يتوجب الوصول إلى الوحدات الأولية غيـر القابلـة للتفكيـك ووحداتها القابلة للضبط بشكل واضح ومتمايز. وهي ذات نزعة كمية ما دام أنه بإمكان هـذه الوحدات أن تصلح كأساس لجميع الحسابات".. إن أكبر خطـر شـكلته منظومـة التبسـيط ولازالت تشكله هي أنها تجاول فهم العالم –ذلك المجموع الهائل مـن المركبـات الديناميـة والمعقدة والمفتوحة والمتحولة كما تقدمه لنا العلوم والابسـتمولوجيات المعاصـرة بـأدوات الابستمولوجيا التقليدية، ابستمولوجيا القرن التاسع عشر: ابسـتمولوجيا الاختـزال والتبسـيط والثبات والوضع وحجب تعقد العالم(١٧).

إننا هنا أمام معانٍ تتحكم بها الألفاظ والكلمات المستخدمة، فـالظواهر تعلقـت بدراسـة الظاهر المتراتب المتكرر المطرد الثابت المستقر المستمر، وأغفلت هذه الرؤية حقيقة كليـة: الظاهر حينما يُبين ويؤثِّر على ظواهر، والظاهر حينما يستر أهم العناصر الكائنـة والكامنـة في قلب الظواهر، وتهمل هذه الخطة أن المعاصرة قد تشكل حجابًا على الرؤية، والعادة قـد تطمسها، والأعراف السائدة قد تخفيها كما تخيفنا من مبادرات منهجية.

شبكة الهوية وعناصر إشكالاتها خير نموذج لما أشرنا إليه من مأزق منهجـي وحـرج بحثي، تبدو أسئلة الهوية بسيطة في ألفاظها وفي تركيباتها اللغوية، ولكنها لا تزال في حاجـة

إلى دراسات متأنية فاحصة لا تتوقف عند شطآن الظاهرة بأساليب منهاجية معتادة، بل هي في حاجة إلى الغوص للحصول على لآلئ صغيرة في حجمها، منفردة في حدوثها، ولكنها عالية في قيمتها... إن هذه الأسئلة البسيطة لازالت في حاجة لأن يُتلمس بصددها إجابات معقدة. وإن البحث في مشاهد أفراد ليس دليلاً على فردية حدوثها، ولكنها في حقيقة أمرها هي حالة وليست فردًا.

إن حيرة الباحث هي نفس ما يشير إليه موران: ".. يحق لنا أن نطلب من الفكر أن يزيل الغشاوات والعتمات، وأن ينظم الواقع، وأن يكشف عن القوانين التي تحكمه. لا يمكن لكلمة **تعقيد** إلا أن تعبر عي حيرتنا وارتباكنا وعجزنا عن أن نحدد الأشياء بشكل بسيط، وأن نسميها بوضوح وأن نرتب أفكارنا. بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تمثل المعرفة العلمية لمدة طويلة ولا يزال هذا التمثل مستمرًا حتى الآن، باعتبار أن مهمتها هي تبديد التعقيد الظاهر "للظواهر" من أجل الكشف عن النظام البسيط الذي تخضع له. لكن إذا تبين أن الصيغ المبسطة للمعرفة تشوه أكثر مما تعبر عن الوقائع أو الظواهر التي تعرض لها، وإذا أصبح من البديهي أنها تنتج العمى أكثر مما تسهم في التوضيح، إذاك تبرز المشكلة التالية: **كيف ننظر إلى التعقيد بكيفية غير تبسيطية؟**.."(١٨).

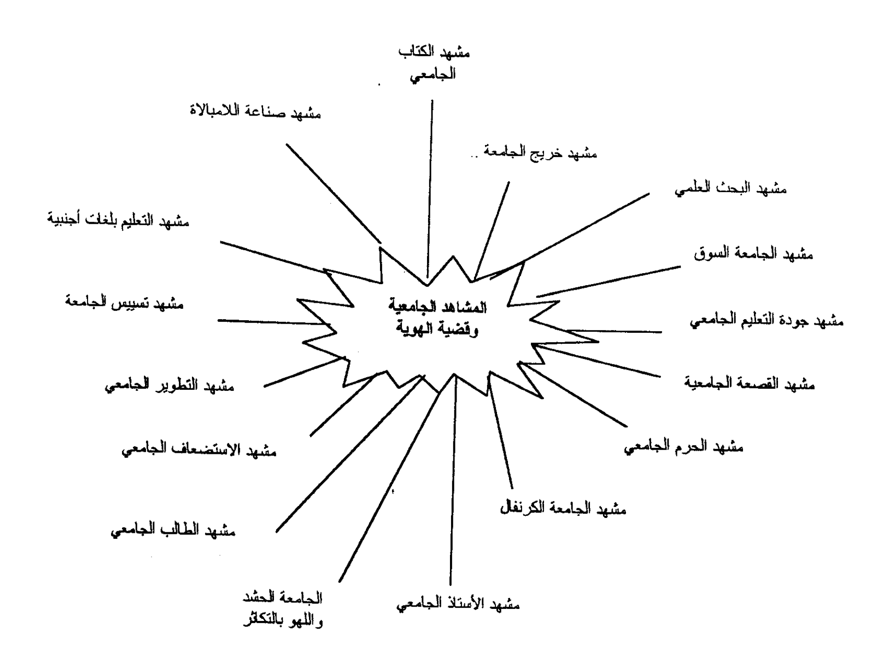
إنه **التعقيد** الذي يربط بين الظاهرة ومجالها وما يطرحه ذلك من أسئلة غاية في البساطة من حيث صياغتها، غاية في التعقيد من حيث الإجابة عنها، أسئلة الهوية حينما تطلق في مجال بعينه –هو "المجتمع الجامعي"– الهوية في الجامعة، أو الجامعة في الهوية، ترتب أسئلة متولدة ومتجددة، لا تحتمل في الإجابة عنها الرطانة المعتادة التي تستر أكثر مما توضح وتفصح.

كانت تلك مقدمة لابد منها تعبر عن مدخل معرفي، أظن جدارته، في إعادة النظر للظواهر المختلفة موضع البحث والخروج على الأساليب المعتادة والبحث عن المسكوت عنه في الظاهرة والكشف عن المستور فيها.

ومن هنا سنواصل تلك الممارسة البحثية من خلال فكرة "**المشاهد الجامعية**"، على أن نحول **المشاهد إلى شواهد** لتكوّن ظواهر تحاول أن تغطيها عناصر "خطاب" يشكل –في معظمه– "فيض الكلام وفائضه" الذي يغطي على حقائق الظاهرة، أو "كلام الديباجة" الذي لم يعد يعني في كثير من خطاباتنا إلا خداع الكلمات فيما نحب أن نسمع، وليس فيما يحدث

بالفعل على الأرض، "كلام جميل وفعل رديل". **تحويل المشاهد إلى شواهد والشـواهد إلـى "شهادة" "شاهد ومشهود" يعبر عن تواصل هذه الرؤية المعبرة عمّا بـين سـطور "نـص المجتمع الجامعي"**.

فكرة المشاهد ضمن هذا السياق توفر قاعدة لرؤية نقدية للحالة الجامعية، وتـوفر أيضـًا قاعدة للتوجه نحو الإصلاح الجامعي. إنها مشاهدات وشواهد وشهادات من أسـتاذ جـامعي لفت انتباهه كثير من الأمور ضمن دخوله وخروجه شبه اليومي من الجامعـة، قـد يسـمي البعض هذه الأمور "خواطر" وقد يسميها البعض الآخر "شجون"، وقد يتصورها نفـر غيـر قليل من المشتغلين بالبحث العلمي في هيئته المتعارف عليها مجرد "تأملات"، إلا أنني فـي حقيقة الأمر أسميها "قراءة في النص الجامعي" تبدو عـابرة، ولكنهـا عـابرة نحـو العبـرة والتوقف والتفحص والقدرة على التبين والبيان للظاهرة ومكنونهـا. تبـدو وكأنهـا حـديث "التجاذب" أو "شكوى الهموم"، ولكن غالبًا ما كـان يعقبهـا كـلام كالسـكوت، أو سـكوت كالكلام ... إن لسان الحال ولسان المقال ينتقلان من التأمل إلـى التـألم: **"هـل هـذه هـي الجامعة؟"**[١٩] إن هذا التساؤل الكامن في لسان الحال والمنوه به على لسان المقال هو سـؤال عن: هوية الجامعة، وجامعة الهوية. وهو ما سننطلق إليه بالدراسة والبحث.


مشهد الكتاب
الجامعي
مشهد صناعة اللامبالاة
مشهد خريج الجامعة ..
مشهد البحث العلمي
مشهد التعليم بلغات أجنبية
مشهد الجامعة السوق
مشهد تسييس الجامعة
المشاهد الجامعية
وقضية الهوية
مشهد جودة التعليم الجامعي
مشهد التطوير الجامعي
مشهد القصعة الجامعية
مشهد الاستضعاف الجامعي
مشهد الحرم الجامعي
مشهد الجامعة الكرنفال
مشهد الطالب الجامعي
الجامعة الحشد
واللهو بالتكاثر
مشهد الأستاذ الجامعي

المشهد الأول:

الخريج الجامعي بين الانتحار والانتظار: تأمين الخريج الفقير من سوق العمل!!

"**تلميذي غير لائق اجتماعيًا؟!! كاد الفقر أن يكون كفرًا..!!!**"

إن "مواطنة الفقر" تحدث حالة مستعصية من "فقر المواطنة"؛ ذلك أن ممارسات المواطن تبدأ بالحفاظ على الكيان من الهلاك، وهو يبحث عن "حقوق حدّ الكفاف" قبل أي حقوق للتعبير عن "حدّ الكفاية"، ناهيك أنه لا يخطر له على بال -والحال هذه- "حقوق الرفاهة".

والفقراء في مصر يتخذون أشكالاً متعددة، منها الفقر المورَّث ضمن محدودية "الملك أو المال أو الميراث"، والفقر المكتسب المتعلق بتدهور الحال والمآل بفعل محدودية الدخل المفترسة من غول الغلاء، أو بطالة مفروضة، أو غير ذلك من أمور تؤدي إلى زيادة مساحة الفقر الموروث، يضاف إليه عناصر الفقر المكتسب، فتزيد منافذ "**الإفقار في بر مصر**"، كما جعله د. محمد أبو مندور عنوانًا لكتابه. وينضم لنادي الفقراء كل يوم أعضاء جُدد من غير رسوم عضوية أو شروط، ما عليك إلا أن تصل أو تُوصَل لحال "الفقير" العاجز. والفقر مشروع فساد، كما أنه مشروع انحراف، إلا مَنْ رَحِمَ ربُّك وقليل ما هم. والحديث عن الفقراء ممن هم تحت خط الفقر، والمهمَّشين وساكني العشوائيات، وساكني المقابر، يقدم مؤشرات دالة في هذا المقام. صحيح أنه قد تنشأ حياة بفعل هذه المجتمعات الناشئة (المهمشة- العشوائية - ساكني القبور)، إلا أنها في النهاية تعبر عن مجتمعات غير سوية، ونقاط سوداء في تاريخ إنجاز السلطة-الدولة.

والفقير لا يأكل أرقامًا.. فحينما نقول له إننا نصرف على الصحة أضعافًا مضاعفة أو غير ذلك.. فإنه لا يهمه إلا حاله السيء الذي يزداد سوءًا. فحديث الأرقام بالنسبة له لا يُسمن ولا يُغني من جوع.

فلا شك أن دراسة تطور الفقر، وتوزيع الدخل في مصر، وقياس الفقر وتشخيصه في مصر، والإشارة إلى الفقر المطلق والفقر النسبي، وغياب أو تغييب البيانات حول هذه القضية، وحدَّة الفقر في كل من الريف والحضر، وتشكُّل أنواع الفقر وفقًا لبيئته، والفقر المُدقع، وفجوة الفقر والتفاوت بين الفقراء أنفسهم، وخصائص الفقراء، لا شك أن مثل هذه الدراسة هي من الأهمية بمكان، لفهم أصدق لحال المواطنة المصرية.

وقد يكون من المهم أن نقف عند مفهوم "الإفقار" في إطلالة نظرية، كما أشــار الــدكتور أبو مندور، ولكنه في النهاية تعبير عن حالة "الإضعاف" التي تجعل الإنسان شديد الحاجة.

وإذا أردت أن نتعامل مع المضمون السياسي للفقر، فإنه عملية تنطوي على علاقات قوة غير متكافئة، وتوزيعٍ غير عادل للثروة: "**ما جاع من فقير إلا بما متع به غني**". ومــن ثــم كانت حركة الإسلام كدين في التعامل مع الفقر، باعتباره مسألة تتلازم في عمقها وخطورتهــا مع الكفر. ومن هنا يجب أن نفهم دعاء النبي ﷺ: "**اللهمّ إني أعوذ بك من الكفر والفقــر**..". فهل بين الفقر والكفر من صلة؟ وهل تقاعس الدولة عن واجبها في مواجهة الفقــر لــيس إلا تشككًا في قدرتها؟ وزحفًا على كيان الإنسان؟ وهل إبقاؤه على حاله ليس إلا إخراجــه مــن حال "التكريم الإنساني" بالفعل البشري؟

إن أبسط حقوق إنسان أن يجد حقوق الحد الأدنى من الكفاف الإنساني للمحافظــة علــى البنيان والكيان. فالإنسان بنيان الله ﷻ، ملعون من هدمه.. وهدمه أنواع، أخطرها فقرٌ مُــذِلٌ، وعوَزُ حَاجةٍ قاهر، وربما يكون مُضِلاً. إلا أن أخطر أنواع الإفقار أن تصــد الفقيــر عــن نهضته بحاله، وسعيه لإنهاء حال فقره، وسد منافذ الحراك في وجهه أو محاولة ارتقائه. فــإن ذلك إزهاق لروح الفقير وإيصال له إلى حال من اليأس المفضي للكفر والعياذ بالله.

وهاهي **قصة فقير**.. قد أكون أحد أطرافها.. تلميــذي فــي كليــة الاقتصــاد والعلــوم السياسية.. فقير، ولكنه غني باجتهاده ودَأَبِه يطارد أساتذته ليتعلم ويعرف، يكتســب ليحصــل على مزيد من ترقية حاله المادي، وحاله العلمي والمعرفي(٢٠).

لم ينسَ لحظة أن الفقر حالة اعتبارية مؤقتة، يمكن الانتصار عليهــا، ولــيس بالشــيء المحتوم. كيف يحول الفقير فقره إلى غنى؟ غنًى في النفس، وغنًى في العمــل.. هــذا هــو تلميذي في كلية الاقتصاد.

وهنا بدأ تلميذي الفقير، يعيد تعريف الفقر، ويعيد تشكيل نفسه، فبزَّ زملاءه وكان متفوقًا. وهاهو ابن المقفع يحدثنا في واحدة من قصصه عن حال الفقير في كليلة ودمنة، لــنعلم حــال التلميذ.. وحال الفقير: ".. ووجدت من لا مال له إذا أراد أمرًا قعد به العدم عما يريده.. ومن لا مال له لا عقل له ولا دنيا وآخرة له؛ لأن من نزل به الفقر لا يجد بدًا من تــرك الحيــاء، ومن ذهب حياؤه ذهب سروره، ومن ذهب سروره مَقِتَ نفسه، ومن مقت نفسه كثر حزنــه، ومن كثر حزنه قلَّ عقله وارتبك في أمره، ومن قل عقله كان أكثر عمله عليه لا لــه. ومــن

كان كذلك فأحرى به أن يكون أنكد الناس حظا في الدنيا والآخرة[21]

ثم إن الرجل إذا افتقر قَطَعَهُ أقاربه وإخوانه وأهــل وده، ومقتــوه ورفضــوه وأهــانوه، واضطره ذلك إلى أن يلتمس من الرزق ما يغرر فيه بنفسه، ويفسد فيه آخرته (يقصد دينــه)، فيخسر الدارين جميعًا. وإن الشجرة النابتة في السباخ، المأكولة من كل جانب، كحال الفقيــر المحتاج إلى ما في أيدي الناس... ووجدت الفقر رأسَ كلِّ بلاء، وجالبًا إلــى صــاحبه كــل مقت.. ووجدت الرجل إذا افتقر اتهمه من كان له مؤتمنًا، وأساء به الظن من كان يظــن بــه حسنًا. فإن أذنب غيره كان هو للتُهمة موضعًا.

وليس من خلَّة هي للغني مدح إلا وهي للفقير ذمٌّ. فإن كان شجاعًا قيل أهوج. وإن كــان جوَّادًا سمي مبذرًا، وإن كان حليمًا سمي ضعيفًا، وإن كان وقــورًا ســمي بليــدًا، وإن كــان صموتًا سمي عييًا، وإن كان لَسِنًا سمي مهذارًا، فالموت أهون مــن الحاجــة التــي تُحْــوِج صاحبها إلى المسألة، ولا سيما مسألة الأشحاء واللئام..". هذا حــال الفقيــر حينمــا يعاملــه الناس.. وكان الأمر غير ذلك في حال تلميذي في كلية الاقتصاد.

كان تلميذي الفقير يقول بلسان حاله.. كما قال الكواكبي: "لا! لا! لا يطلب الفقير معاونة الغني، إنما يرجوه أن لا يظلمه، ولا يلتمس منه الرحمة إنما يلتمس العدالــة، لا يؤمِّــل منــه الإنصاف، إنما يسأله أن لا يميته في ميدان مزاحمة الحياة.."[22]. نعم!! لقد مات في ميــدان مزاحمة الحياة، مات بتهمة "الخطيئة الأولى": الفقر!!، مات والإدارة تقول له بلسان المقال أو بلسان الحال: المدعو **"غير لائق اجتماعيًا"!**

إنه لا يصلح لوظائف عِلية القوم، لقد أراد أن يمثِّل مصر ضمن مسابقة وظيفة "التمثيــل التجاري"، أخطأ حينما أحس أن من حقه أن يكون له دور في ميدان مزاحمة الحياة. **من أنت كي تمثل مصر؟ ! ابن فلاح يملك من القراريط ثلاثة!! يعمل "أجريًا" فــي حقــول النــاس؟! ولكني مجتهد.. متفوق.. حصَّلت كل ما تطلبون، على فقري وعجزي وقلة حيلتي وهــواني على الناس..**

لقد اتخذ تلميذي المسكين قرارًا، اتخذه بينه وبين نفسه.. اتخذه بعــد أن رأى أن تعليمــه الذي يمكن أن يحركه، وتفوقه الذي يمكن أن يرقيه في سلم الحراك الاجتمــاعي والــوظيفي، ليس إلا وهمًا.

وأن وضعه الفقير لا يؤهله لأن يكون ضمن ممثلي التمثيل التجاري..ماللفقراء بالتجــارة

والتجاري.. **خرج تلميذي ليلقي بنفسه في النهر ومات!!**

نعم! **كاد الفقر أن يكون كفرًا**، كما قال سيدنا علي بن أبي طالب. أليس ذلك زحفًا على الإنسان!! من منا إذن لائق اجتماعيًا؟!

ألا يستحق ذلك بحثًا متأنيًا في درس "المواطنة"؟ **الميت: دراسة في الأحياء (خريج كلية الاقتصاد ودلالات المواطنة)، والجامعة التي تخرّج كل عام آلافًا ينضمون إلى حالة البطالة ضمن عشوائية معايير الحراك الاجتماعي.**

المشهد الثاني:

مشروع مهاجر: الأستاذ الجامعي الأستاذ المهاجر:

المواطن المهجَّر والدولة الطاردة: بين تهجير العقول- والعقول المهاجرة

منذ ما يزيد على العشرين عامًا، استكتبني أستاذنا الدكتور حامد عبد الله ربيع (رحمة الله عليه)، في بحث جماعي عن "هجرة العقول العربية"، في هذا الوقت كتبت بحثًا عن هجرة العقول من منظور حضاري، أردت أن أوضح فيه الظروف والوسط الحضاري الدافع إلى هجرة العقول، معتبرًا كل فاعلية بشرية ذات نشاط، هي عقل، وحينما يغادر الوطن فهو عقل مهاجر.

ضمن هذه الدراسة لفت نظري ملاحظتان:

الأولى- تتعلق بالعوامل الطاردة بالنسبة لهجرة العقول وهجرة الكفاءات، هذه العوامل الطاردة مقارنة بعوامل جاذبة في دول الاستقبال تتحرك ضمن عوامل دافعة للهجرة تكون مبثوثة في البيئة الواقعية، بعضها يتعلق بالوسط الأكاديمي والبحثي، وأخرى تتعلق بالمهنة، وبعض منها تتعلق بأسباب عامة (اقتصادية، ثقافية، اجتماعية، علمية وعملية، سياسية.. الخ). وفي الجانب المقابل عوامل جاذبة تتعلق بنفس الأسباب الطاردة، لكنها تبدو مواتية. بين هذا وذاك يتخذ المهاجر "قرار الهجرة".

الثانية- ترتبط بتعامل الدولة مع المهاجر، ضمن إثارة هذه القضايا، فتتحدث عن ذلك باعتباره مشكلة يتعامل معها في إطار خطط سُميت في فترة ما "خطط الاستعادة"، وفي آونة أخرى تسمت بـ"خطط الاستفادة"، ثم تطورت بعد ذلك إلى خطط ربط المهاجر بوطنه ضمن عمليات تجمع بين الاستفادة، وتوفير الفرص للاستفادة من خبرته، وربما أمواله ضمن

عمليات الاستثمار، نُظر للمهاجر كمشروع اقتصادي في بعض الأحيان[٢٣].

ثم أتت بعد ذلك ملاحظة ثالثة، تمثلت في الاهتمام بـ"المهاجر المشهور"، والذي يحتل مكانة وقيمة في المجتمع المهاجر إليه. وبدا للسلطة والدولة أن تتعامل مع هذا الأمر الأخير بطرائق:

الاحتفاء الشديد، وكأنها لم تعرف قيمة مواطنها المهاجر إلا عبر ما أضفي عليه من قيمة في الخارج في بلد الهجرة، خاصة إذا كانت بلد الهجرة الولايات المتحدة أو دولة أوروبية.

محاولة الاستفادة من خبرته الفنية في هذا المقام.

هذا الوضع من تعامل الدولة مع مهاجريها، ربما رسخ في ذهن الكفاءات العلمية القيمة بمصر، والتي تواجه نفس عناصر البيئة الطاردة، (وفي المقابل بيئة جاذبة في الخارج) وحالة من البيروقراطية المعوقة للفاعليات والمبادرات، هذا الوضع رسّخ ما يمكن تسميته بـ "مشروع مهاجر" يرى أن الدولة في ظل خبراء مقيمين بها قد لا تهتم بها، في إطار أنه واقع ضمن حدود ملكيتها، وضمن مقولة أن "زامر الحي لا يُطرب"، وهو أمر يجعل مشروع المهاجر يفكر أن أحد مداخل اعتراف دولته بقيمته العلمية وكفاءته الفنية هي في هجرته الفعلية..القيمة تكتسب عبر الخارج.

وتظل هذه الكفاءات، منها من هَاجَرَ، ومنها من ينتظر؟!

ضمن هذه الإشارة للعوامل الطاردة التي تشير إلى ذلك، في حقيقة الأمر يأتي – كنموذج– الدكتور فاروق الباز، العالم المبرَّز في وكالة ناسا الفضائية، وهو عالم جيولوجي، وقد بث ذلك عبر استضافته في برنامج لقناة الجزيرة، تحدث فيه عن حالة البحث العلمي الطاردة، ويأتي الدكتور أحمد زويل العالم المبرَّز في العلوم، والذي حصل على جائزة نوبل، بدت مصر تكتشف فجأة "مواطنية زويل" باعتباره مصريًا، وبدت السلطة في حالة من "فتح الشهية" في استغلال هذا الحدث ليس إعلاميًا ولكن في حقيقة الأمر إعلانيًا، في عملية "استجداء المواطنة". ها قد أرادت السلطة أن تضيف وتستمد قيمة من "مواطن" مصري حصل على جائزة نوبل، وكأنها تضيف قيمة إلى ذاتها. وهنا سارت معظم أجهزة الإدارة ضمن عملية إعلانية كبرى، مما حدا بالبعض إلى الحديث عن "مولد سيدي زويل"، وفي غمرة هذا المولد تسابقت المؤسسات في استضافته، وبزغت ضمن عملية إعلانية محضة ما

يمكن الإشارة إليه "بالاستفادة من خبرة الدكتور رويل صاحب نوبل" بإنشاء أكاديميـــة بحثيــة وعلمية تحت إشرافه إلا أن العوامل الطاردة الكامنة، الهيكلية في كيان البحــث العلمـــي فـــي مصر، حالت دون ذلك، ولم يشفع له اهتمامه بذلك، واتخاذ خطوات عملية، الأمر الذي أفرز ما يمكن تسميته بالتهجير الثاني للدكتور زويل حينما تحدث عن الجماعة العلميـــة والمجتمـــع العلمي، وغضب البعض من نقل نشاطه لمشروع أكاديمية قطر للتعبير عـــن حالـــة "تهجيـــر المواطن الكفء"، أو جعله "مشروع مهاجر"(٢٤).

أما عن مقام المواطنة، فإنما تعبر عن نموذجين من المواطنة:

- المواطن المملوك، الداخل في دائرة ملكية الدولة، لا تقدر قيمته في تخصصه وفـــي عمله ومجاله.
- المواطن الإعلاني، في إطار شهرته في مجال تخصصه، ولكنه لا يقع فـــي دائـــرة ملكية الدولة، ومن ثم هي تحاول استغلاله كشخصية إعلانية للدولـــة وسياســـتها، أو إضافة -كما تتصور- إلى رصيد شرعيتها.

وواقع الأمر أن عالم مكانة المواطن في الخارج خاصة في مجال الكفـــاءات والخبـــرات الفنية والعلمية البحثية الفائقة، إنما يشكل إدانة لسياسات السلطة غير القادرة علـــى اســـتيعاب هذه الكفاءات، وتسكينها ضمن عملية واستراتيجية تنموية قادرة على الإنجاز الفاعـــل، بمـــا يصب في عناصر قوة الدولة من خلال طاقة بشرية نوعية، تهدر في موطنها، وتجد مقامهـــا في خارجها.

بين المواطن المملوك فاقد القيمة تقريبًا، بما يولد من شعور حالة من الاغتراب العلمـــي والبحثي، والمواطن الإعلاني الذي يكتسب قيمته عبر الخارج، يولد مواطن ثالـــث مـــواطن محله التساؤل:

هل سيظل عمل الجامعة والوسط المحيط بها بيئة طاردة لا تنتج إلا مشروع مهـــاجر؟، الأمر هنا بين سلوكين: هجرة من المكان، وهجرة في المكان في سياق غربة تلك الكفـــاءات ضمن وسط عشوائي(٢٥).

المشهد الثالث:

صناعة اللامبالاة: بين فاعلية مرغوبة ولامبالاة مفروضة على الطالب الجامعي:

ذات يوم وأنا أدلف إلى باب "جامعة القاهرة" ومنذ سنوات، شـــاهدت ســـيارات متعـــددة

تحيط بالجامعة، تلك السيارات كان بعضها مدرّعًا، وبعضها يحمل الجنود في تشكيلهم المعتاد يحملون الدروع والعصي، وبعض الأدوات الأخرى التي تستخدم في تفريق المظاهرات، (إنها سيارات الأمن المركزي).

وما كدت أجاوز باب كلية التجارة، حتى وجدت سيارة أخرى في داخل الحرم الجامعي، يمسك شخص داخلها بميكرفون يدوي يطالب طلبة الكلية بالتبرع بالدم، ويطالبهم بجدية العمل في هذا المقام، والحاجة إلى هذا التطوع.

بدت لي المقارنة بين سيارتين وبين نوعين:

سيارة تمنع "المواطن" من المشاركة وتتحسب لخروجه في تظاهرة يعبر فيها عن رأيه، وأخرى تستجدي مشاركة تطوعية منه في سياق التبرع بالدم. وهو أمر يتعلق بمشاركة "المواطن" في الحياة العامة، ولكن عملية المشاركة التي تحث المواطن، عملية واحدة، لابد أن تحرك فاعلية المواطن في عملية المشاركة، بحيث يكون قادرًا على الاختيار ضمن سلوك يعبر به عما بداخله.

هذه المفارقة تحرك عناصر مهمة فيما يمكن تسميته "بصناعة مواطنة اللامبالاة"..، إن السلطة وفق عناصر تشكيل سلوكه تريده أن يتحرك ضمن مسارات متعددة وربما.. متناقضة، تطلب منه الانخراط في مجال، والقعود عن مجال، ضمن خياراتها هي، دون اعتبار لخيارات المواطن والتي تعبر عن فاعلية المواطنة، والمواطنة الفعّالة.. هذا يدفعنا إلى مواطن مرغوب، بين فاعلية مرغوبة في آن ولامبالاة مفروضة، وبعض مجالات للمشاركة مرفوضة أو ممنوعة، السلطة تحاول صناعة مواطن تسيره بـ"الريموت كونترول" والطالب الجامعي ليس بدعًا في هذا المقام. وهذه الآلية في معاملة المواطنة يمكن أن تهمّش روح المبادرة لدى الطالب المواطن وتفسَّر ضمن عوامل أخرى، لماذا يمتنع المواطن -منذ البداية- عن حال المشاركة، وتكرس حال اللامبالاة بالشأن العام، وهذا أمر -مع تراكمه- يحرّك كل معاني السلبية من المواطن، وتدريب للمواطن على أمر يجعله منسحبًا في عملية المواطنة.

الفاعلية السياسية وعي وسعي، يتضمن منظومة من الثقافة السياسية، وعمليات التنشئة، ويرتبط بها. الزحف على الفاعلية السياسية للمواطن، ليست إلا ضمن عملية كبرى للزحف على فاعلية الإنسان، وهذا كله ليس إلا حلقة في صناعة الكثرة الغثائية، بلا فعل أو مبادرة

أو فاعلية وإرادة، بلا قرار أو اختيار ويشكل الوسط الجامعي والذي تتدخل منه الحالة الأمنية في كل شأن جامعي بما يوفر بيئة الفـروق فـي النشـاط الطلابـي والمشـاركة السياسـية والاتحادات الطلابية .. عمليات بعضها من بعض.

وهنا فلا تلومن السلطة إلا نفسها، حينما تتعدى على فاعلية المـواطن، وتفـرض حـال اللامبالاة التي تراكمت عنده واستهلاكه لثقافة تكرس ذلك، وتوريث نمط تربية سياسية يقـوم على قاعدة من "صناعة اللامبالاة"[٢٦].

المشهد الرابع:

مشهد صدام الشُعب، الشعبة والمكانة: التشعيب والشعوبية:

جرى حوار بين طالب وطالبة، الطالب في قسم يدرس باللغة العربية والطالبة في شـعبة تدرس بلغة أجنبية، تتجاذب أطراف الحديث بينها وبين الطالب حول المقـررات والمسـاقات والأساتذة والتدريس، ظل هذا الحال لمدة قد تصل إلى عدة أسابيع، إلا أنه وهو يتحـدث ذات مرة قال: إننا في "القسم العربي.....؟!"، وقع هذا على الطالبة وقع الصاعقة، كأنه قد لـدغها ثعبان، تُكرر في دهشة: القسم العربي؟!! يا خبر...؟!! أنت بيئة "بقة"؟!! كلمة "بيئة" صـارت على الألسن الآن سبًّا وقدحًا، استفزت الطالب فما كان منه إلا أن صفعها؟! هذا صـدام بـين طالب وطالبة من قسم واحد هبطت عليه من علٍ قرارات أن يدرس القسم الواحد بأكثر مـن لغة؛ منها اللغة العربية، صدام يعبر عن صورة ذهنية، لمقام الدراسة باللغة العربية، ومكانـة من يَدْرسها، ومكانة من يُدَرّسها، إنه وفق التصنيفات الحديثة "بيئة"...

وهذه طالبة من إحدى شعب اللغة أحيلت لي للإشراف على مشروع التخرج، تعتذر مني تريد التحويل، سألتها: ما السبب؟ قالت إنها لا تكتب عربية جيدة ولا تقرأ بالعربيـة، وأنهـا ستحول لتكتب بحثًا مشتركًا مع زميلة؛ لها هي ستجمع المعلومات وتفكـر معهـا والأخـرى ستكتب وتصوغ البحث.

هذه صفوف تولّدت من جراء التدريس بلغات أجنبية.. وهاهو أستاذ يعتذر عن التـدريس باللغة العربية ويريد أن يدرس باللغة الأجنبية.. لماذا؟ لأنه فضلاً عن امتلاكه ناصـية اللغـة الأجنبية، فإن التدريس في تلك الشعب يكون بمقابل مادي؟

الطالب الدارس باللغة الأجنبية مدلل لابد أن يكون له كتاب "مقـرر" ومعيـد "يعيـد" أو "يلخّص".. كيف وفّر هذا الوسط "بيئة" للصدام المُعلن أو الخفي؟

البعض عارض هذا المسار لأنه يصادم قواعد أساسية في الوسط الجامعي وأصول تكافؤ الفرص، والبعض يعتزل.. ربما قد لا يمتلك القدرة على التدريس باللغة.

سار الحوار حول كل هذه الأمور لتتكون مشاهد وشواهد...، مشهد صدام الشُعب، مشهد صدام اللغات، مشهد صدام الطلبة، مشهد تنازع الأساتذة...، مشاهد وشواهد اللغةُ فيه تغتال، التعريب انتقل إلى دائرة التغريب، تعلم اللغة انتقل إلى التعليم باللغة، وصارت حالات "الشعوبية" تنتشر في جنبات المكان الواحد، اللغة اللسان، واللسان الثقافة. إنه وللأسف صدام الثقافات.... من يتعلم بالعربية فهي إرادته وخياره، ومن أراد أن يتعلم بالإنجليزية فهي شروط تميز، وأولياء أمور يتلهفون ويوسطون ليدرس أبناءهم بلغة أخرى غير العربية(٢٧).

المشهد الخامس:

مشهد سوق الجامعة والجامعة السوق

"كل الطرق تؤدي إلى السوق: حتى في الجامعة!!: الجامعة القصعة"

لا أدري لماذا يقفز إلى ذهني تصور السوق حينما أدلف إلى الجامعة مترجلاً على قدماي؟!

ولكن ربما أدري وقع تلك الكلمات التي استمعت إليها في العام ١٩٧٢ وأنا أنتقل من مدرستي الثانوية إلى جامعة القاهرة، وأنا أستمع إلى أحد الأساتذة: "الجامعة كالجامع"؟!

وقد أدري ما دار في الذهن والتصور والتخيل لماذا حينما دلفت إلى باب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ووجدت في قبالتي عند دخولي من الباب صحيفة حائط تحمل عنوانًا سياسيًا حادًا: "لا يا أستاذ هيكل أنت لا تفهم؟!" وشاهدت صحف حائط من كل لون ومن كل صوب وحدب، وشعرت منذ دخلت بالفارق الشديد بين مدرستي الثانوية القابعة "بميت غمر" وبين جامعة القاهرة الحافلة بشتى الأفكار والاتجاهات، وشعرت بالجامعة حينما تكون "جامعة"، وحتى حينما صرت أتلفت وأتلهف على قراءة صحف الحائط أنني أمام سوق، ولكن ليس كسوق اليوم.. لا أدري لماذا استحضرت صورة سوق عكاظ الثقافي، كيف أصّر هؤلاء على أن يجعلوا من السوق مناسبة ثقافية حملت من المعلقات الشعرية ومن النفائس اللغوية، وفق معايير الجودة آنذاك ما جعل من المعلقات شيئًا حريًّا بالتعليق، وما جعل بعضها في نطاق المعتاد من قرض الشعر ونظمه.

مشاهد متعددة ومركبة ولكنها آلت في النهاية اليوم إلى الجامعة السوق، جامعة الحشد: الطالب والأستاذ والموظف في حال من التدافع، والبعض افترش السلالم والأرض. ولفت نظري وأنا أستاذ هذه المرة "قائمة صغيرة" تقف وراءها طالبتان، إنهما يبيعان أشياء لا أعرف كيف أنقلها عربية أو معربة: "شامبو" "صن سلك"، ... مشهد أصفه لكم ولا تسعفني اللغة في نقله أو تصويره.

هذا مما ستجده في الحرم، وتجد أيضًا أكثر من خمسة عشر كافتيريا تتسمى بأسماء مذهلة تصدم البصر والذوق الجامعي العام بما تبيعه من طعام أو شراب، فضلاً عن تجمعات للطلبة حول هذه الأماكن تؤذي الناظرين، وفضلات تلقى خلف أسوار الكليات تحرك كل معاني الفوضى: "فوضى السوق". هذا هو السوق، وفي السوق يروّج لكل شيء، ومن كل طريق، إن للسوق قيمه ومقتضياته، ولحرم الجامعة -إذ ما تسمى حرمًا- فإن هذه الكلمة التي تدق الأسماع من حرم وحرمة ومن قداسة المكان إنما تُدين كل تلك المظاهر التي تؤذي الناظرين وتهدم كل عناصر الحرم والحرمة والحرام الجامعي. الجامعة حشد وازدحام، الجامعة كرنفال وكأننا في احتفال، كل هذه المشاهد تحرك في نفسك تساؤلاً: هل من علمٍ يلقى في ذلك المكان؟ وهل من طالب يحصّل دَرْسةَ في هذا الحرم؟ وهل من أستاذ يؤدي رسالته ووظيفته في تلك الجامعة؟

وفي هذا السياق يمكن النظر إلى الجامعة لا بذلك التصور الذي يقدمها في صورة "الحشد- السوق"، ولكن قد تكون الأزمة أبعد من ذلك، مازلت أرى في الجامعة تلك "القصعة" التي تداعت عليها "الأكلة" من كل صوب وحدب، كل يريد أن يقضي مأربه ولو على حساب الوظيفة والدور، إننا بحق أمام تحكم قيم السوق وأمام ما يمكن تسميته (هوجة التداعي)؛ هوجة التداعي للجامعات الخاصة، وهوجة التداعي للجامعات الأجنبية، وهوجة التداعي التحويلي للجامعات العامة الراسخة الرسمية وانقسامات الهوية. الجامعة القصعة لم تكن إلا مسرحًا لحال التنازع على الهوية وهو أمر بدا يصرفها عن حقيقة أدوارها الأصيلة، الجامعة في صورتها تلك لم تكن إلا جامعة لميراث أمراض الهوية المزمنة والتمكين لها في الكيان الجامعي والكيان المجتمعي الحضاري.

يمكن النظر إلى ذلك المشهد: مشهد القصعة الجامعية وتأثيره على تلك الهوية في الشكل التالي..[٢٨].

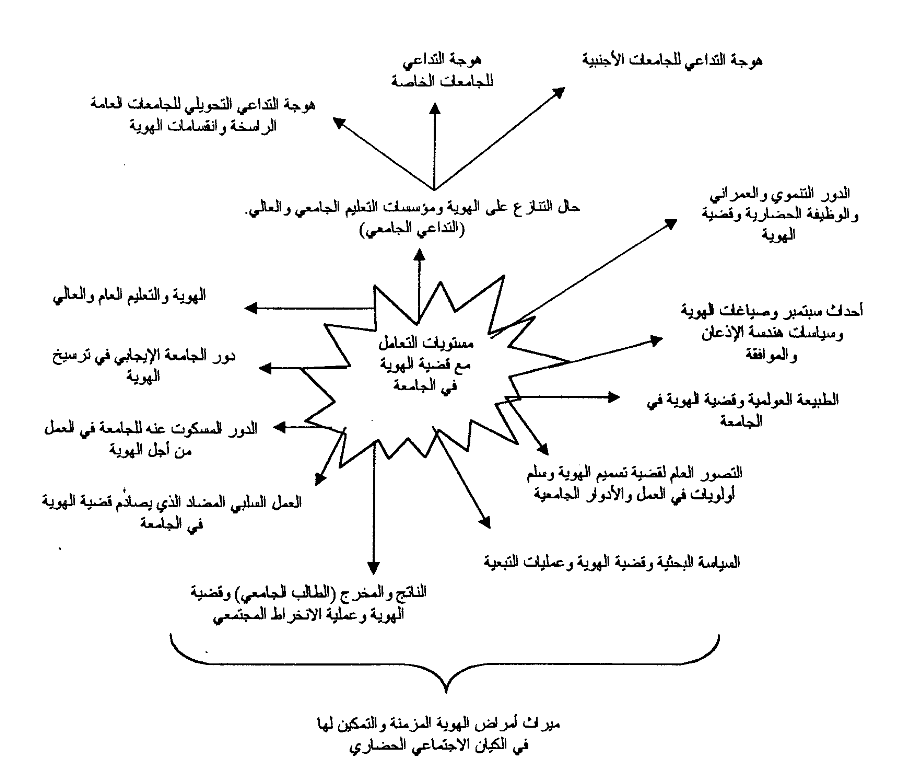
مشهد الحرم الجامعي: الجامعة السوق: كافيتريا في جامعة القاهرة

١- كافتيريــــــا بونــــــو		كليـــــة دار العلـــــوم.
٢- كافتريـــــا حــــورس (١)		كليـــــة الإعـــــلام.
٣- مشـــــهور تيـــــك آواي		كلية التخطيط الإقليمـــي والعمرانـــي.
٤- كشـــــري التحريـــــر (١)		إلـــى جـــوار المعهـــد الإفريقـــي.
٥- كافتريـــــا الجـــــلاب		مـــدرج العيـــوطي كليـــة ألتجـــارة.
٦- كافتريـــــا ســـــندس (١)		مركـــز الدراســـات التجاريـــة وحـــدة الحاســـب الآلـــي كليـــة التجـــارة.
٧- كافتريـــــا العمـــــدة		بين كلية التجارة والعلـــوم السياســـية.
٨- كافتريـــــا الشـــــبراوي		مدرج د. حسن توفيق –كلية التجـــارة.
٩- كافتريـــــا ســـــندس (٢)		كليـــــة العلـــــوم.
١٠- كشـــــري التحريـــــر (٢)		بـــين كليـــة العلـــوم ودار الضـــيافة.
١١- كافتريـــــا حــــورس (٢)		كليـــــة الآداب.
١٢- كافتريـــــا ســـــندس (٣)		كليـــــة الآداب.
١٣- كافتريـــــا الرشـــــوان		كليـــــة الحقـــــوق.
١٤- كافتريـــــا الجـــــوكر		بين كلية الآثار وكلية الزراعة وخلـــف المعهـــد القـــومي العلـــوم الليـــزر.
١٥- كافتريـــــا الكـــــنج		خلـــف كليـــة الإعـــلام.

المكتـــــبات

دار أجيا	مغلق
الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م	مغلق
دار النهضة العربية للنشر والطبع والتوزيع	تعمل
مكتبة الأنجلو المصرية	تعمل
مكتبة النصر	تعمل
مكتبة الجزار	أدوات مكتبية وكتابية- هدايا- عطور- مستحضرات تجميل- مستلزمات كمبيوتر.
مركز جامعة القاهرة للطباعة والنشر والتسويق	تعمل
الثقافة للنشر والتوزيع	تعمل
مكتبة الآداب- فرع جامعة القاهرة	تعمل
دار الثقافة العربية	تعمل

مشهد القصعة الجامعية: وحلقات التداعي



المشهد السادس:

مشهد الكتاب الجامعي:

أما عن مشهد الكتاب الجامعي والذي نظن أن قيمته في مضمونه الذي يقدم الرسالة الجامعية والتي هي هدف الجامعة من الطرف الأول (الأستاذ) إلى الطرف الثاني (الطالب)؛ ومن ثم نرى أن العملية التعليمية لا تكتمل إلا من خلال الكتاب، ونتساءل الآن عن حال الكتاب الجامعي، فقد تعددت مظاهر التعامل مع الكتاب الجامعي، وللحقيقة من جميع الأطراف: من الأستاذ، والطالب، وحتى الإدارة الجامعية. فالأستاذ يقدم الكتاب في بداية العام الدارسي على أنه الكتاب المعجزة ويقوم بإعداد الدفاتر التي يسجل فيها أسماء من قام من الطلاب بشراء الكتاب، كما يعتمد الأستاذ في محاضرته على طرح رواية معينة قد لا يجدها الطالب مباشرة في الكتاب مما يجعل هناك ما يسمى "بالكتاب الموازي"، بالإضافة إلى "الشيت Sheet" الذي يضمن من خلاله الأستاذ شراء طلابه لكتابه.

أما عن الإدارة في تعاملها مع الكتاب الجامعي فإن بعض الجامعات قدمت الدعم لطبع الكتاب الجامعي ولكن حددت الصفحات التي يتم فيها الكتاب، وقد احتال العديد من الأساتذة على هذا الأمر من خلال ضغط أو تكبير الخط المستخدم في الكتاب.

أما عن الطالب في تعامله مع الكتاب الجامعي فقد تعددت وتنوعت وسائله من أول يوم لشرائه الكتاب حتى آخر يوم في علاقته بالكتاب والتي قد تكون بإلقائه في سلة المهملات قبيل دخوله الامتحان.

حيث تتنوع وسائل الطالب ما بين: تلخيص الكتاب، أو تصوير تلخيصات الزملاء، أو العمل على الحصول على ما يسمى "ملازم"؛ سواء من المعيد، أو من مكتبات خارجية والتي قد تصل لأن تكون "جامعات موازية" كما قد يقوم بعض الطلاب بأخذ "درس خصوصي" يشمل الحديث عن الامتحان وما يجب التركيز عليه فقط، ومن هنا تظهر ما يمكن أن نسميه "إهانة الكتاب الجامعي" سواء من قبل الأستاذ أو الطالب أو الوسط الجامعي بوجه عام.

بعد أن يقوم الأستاذ ببيع الكتاب يقوم بحذف بعض أجزائه ويتعامل الطالب مع هذا الأمر بفرح شديد، ومن مظاهر هذه الفرحة هو تعامله مع الجزء الملغي؛ فهو إما يقوم بتدبيسه أو تسويده أو ثنيه، وقد يصل الأمر ببعض الطلاب بنزع الجزء الملغي. وينظر الطالب إلى هذا الأستاذ "نظرة حبّ"؛ فهو -على حد قولهم- "بيريحنا" (!)، عكس الأستاذ

"الملتزم" والذي لا يمارس هذه العادات المريحة من وجهة نظر الطلاب فهو في نظرهم "رجل متعب"(!!).

وفي النهاية نتساءل عن تلك الأشكال وما تمثله النظرة والصورة. فالأستاذ أصبح يتعامل مع الكتاب باعتباره سلعة ،كما أنه أصبح يتعامل في المحاضرة بشكل مختلف مما طرح ثنائية (الأستاذ المحاضرة/ الأستاذ الكتاب)، وهذا بدوره أنتج ما يمكن تسميته "الطالب الجاسوس" والذي يقوم بتبييض المحاضرات وإصدارها في صورة ملزمة للطالب أو لمكتبة خارجية، أو للمعيد والذي يقدمها لطلاب الدرس الخصوصي.

والكتاب نفسه لا يخلو من هذا الخلل؛ فالكتاب لم يعد فيه إبداع فهو الآن يمكن أن نطلق على مضمونه "النقل الأمين في أفكار الغرب المكين".

ومن ثم فإن ذلك يطرح رؤية تدشين الكتاب برؤى غربية، خاصةً في (كتب المبادئ والمداخل للعلوم) والتي تتناول هوية العلم موضع الثقافة المعبرة عن الهوية، وهذه من القضايا الهامة التي تتطلب وعي الأستاذ والجماعة العلمية بأكملها. نظرًا لاعتماد الأساتذة في مثل هذه المواد على الغرب أصبحت الهوية تعتمد على الغرب في مصادرها العلمية مما يتناقض مع فكرة الهوية من البداية، والتي تقوم على أسئلتها الكبرى من ضمنها تحديد العلاقة مع هذا الآخر (الغرب).

الكتاب –وفق هذا الإطار– لم يعد يمثل قيمة معرفية دائمة تمثل عناصر التراكم المعرفي، بل هو في حقيقة أمره يعكس معاني عدة متشابكة: "الكتاب الامتحان"، "الكتاب السلطة"، "الكتاب العبء"؛ "الكتاب السلعة".

وبدلاً من أن يعتبر الكتاب رمزًا لهيبة الأستاذ، وهيبة العلم الذي يعطيه، أو المدخل الذي يدلف منه الطالب إلى موضوع درسه فيستزيد من المكتبة ليؤسس حالة من التراكم العلمي والمعرفي، هذا الكتاب وما يمثله من رمز تحول إلى أن يرمز إلى تآكل الوظيفة المعرفية للجامعة خاصة حينما يتداخل مشهد الكتاب الجامعي مع مشهد السوق؛ الأمر هنا إنما يعبر عن افتقاد ضلع أساسي في العملية التعليمية ودوره في النهوض بالعقلية العلمية[٢٩].

المشهد السابع:

مشهد تراثي في الجامعة والهوية: أدب العالم والمتعلم: القدوة والقدرة[٣٠]:

حينما نتطرق إلى أدبيات ارتبطت في إطار الذاكرة الحضارية (التاريخيـة والتراثيـة)، بعناصر العلاقات التبادلية بين "العالم" (الأستاذ) من ناحية ، و"المتعلم" (الطالب) مـن ناحيـة أخرى، فإننا نرى تلك العلاقة مسبوقة بكلمة "أدب" والتي تشير ومن غير عنتٍ واعتساف إلى نسق القيم الحاكم لهذه العلاقة التبادلية القائمة على قاعدة من تمام عناصر "الدورة الاتصـالية" المولِّدة لنماذج "القدوة" و"القدرة": قدوة العالم، وقدرة المتعلم في ترقية نفسه علميًـا ومعرفيًـا وقيميًا.

وبدا هذا الأدب يتحرك صوب عناصر تبادلية مهمة:

أدب العالم في ذاته وترقية عناصر شخصيته بما يتوافق مـع عناصـر دوره وأصـول رسالته.

وأدب العالم تجاه طرف العلاقة الاتصالية –وهو المتعلم– والذي يكرس علاقة معرفيـة وتربوية سوية قادرة على تكريس وترقية التراكم المعرفـي، والحالـة الحواريـة التفاعليـة، وتأسيس مدارس فكرية ممتدة، يطول بناء المقام لو عددنا بعضًا منها.

أدب العالم تجاه أمته ومجتمعه في سياق أن ما هو "علم نـافع" يتأكـد "بعمـل صـالح" ويحرك أصول:

- القدوة المجتمعية.
- القدرة العلمية (الفقه والتفقه).
- العلاقة بجماعته العلمية (المدارس الفكرية)، وجماعته المرجعية والتي تتشـكل مـن أنداده في مجال التخصص؛ بما يؤكد عناصر فاعلية فكرية غاية في الأهميـة فـي الوسط التربوي والعلمي.
- وأخيرًا علاقته بالجماعة–الأمة ضمن وظيفة كفاحية يتجه أحد وجوهها إلـى أعلـى (السلطة والسلطان)، والثاني إلى أسفل (عموم الناس والرعية) في مهمـة وسـيطة، يمثل فيها العالم أحد عناصر الدورة الاتصالية في رابطة سياسية (علاقـة سياسـية) بين الحاكم والمحكوم، والعالم والأمة.

هذه جملة دوائر "أدب العالم" وكأنه يستلهم دوائر المجال السياسي كما عرفهـا التـراث

السياسي الإسلامي وشاع بين الكاتبين والمسهمين في هذا المجال المهم، هادفًا إلى مهمة "القيام على الأمر بما يصلحه"، وتراوحت المهام ما بين الصلاحية والصلاح والإصلاح والمصلحة الكلية.

أما الأدب المتعلق بالمتعلم، فهو يتحرك في ذات الدوائر وإن كان بما يناسب مقامه في التعلم.

أدب المتعلم في ذاته وتنمية كل ما يتعلق بعمليات طلب العلم المؤدي إلى تنمية مهاراته الإدراكية والمعرفية.

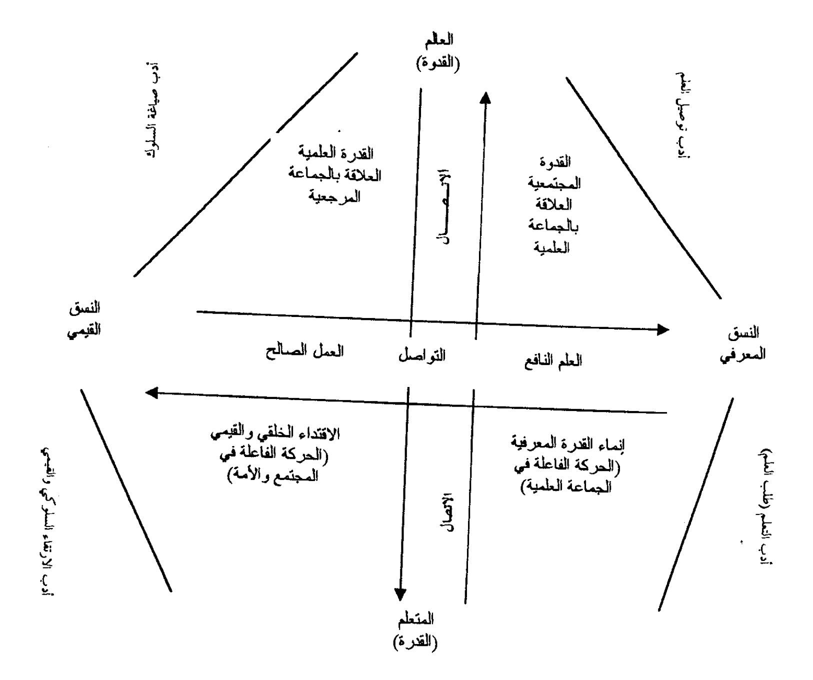
وأدب المتعلم تجاه طرف العلاقة الاتصالية وهو "المعلم" من قدرة على استثمار كنز المعارف لدى معلمه، والتعلم على سلوكه القيمي، ضمن أصول تؤكد على مكانة العالم في عقل وقلب طلبته.

وأدب المتعلم تجاه أمته ومجتمعه في سياقات تؤهله للدخول ضمن منظومة "العلم النافع" و"العمل الصالح" ويحرك أصول:

- القدرة المعرفية والعلمية والبحثية وتنميتها.
- الاقتداء الخلقي والقيمي بما يحقق تواصلاً مع أدوار سيقوم بها في مجتمعه وأمته.
- الحركة الفاعلة في الأمة بما يسهم في توظيف أصول "العلم النافع" في ترقية كيان الأمة وعمرانها(٣١).

تلك عناصر مهمة ضمن هذه المنظومة الاتصالية والتواصلية تولد نموذجًا في شكل تلك العلاقة عرف في الذاكرة الحضارية بـ"أدب العالم والمتعلم".

أدب العالم والمتعلم (القدوة والقدرة)



أين الحالة الجامعية في سياق نموذج "أدب العالم والمتعلم"، وضمن حركة المشاهد الجامعية التي طرحناها من قبل كعناصر تؤثر على بعض المثالب التي طرأت على الحياة الجامعية؟

ضمن المشاهد التي نرصدها عند دخول الكلية والخروج منها، ترى الطلاب يفترشون الطرقات لا يعرفون ولا يعترفون أن للطريق حقيقة أو أن للطريق حقًا؛ وهو أمر يجعل حالة الحراك اليومية في عنت شديد، ويجعل من نموذج الجامعة الحشد، والجامعة الازدحام، والجامعة الكرنفال حالة يومية صادمة. أبعد من هذا، سنجد صنفًا من الطلاب يهتمون بالنشاط غير العلمي أو التربوي عوضًا عن قيامهم بعملهم الأصلي في تحصيل العلم والمعرفة وتراكم الخبرات والمهارات العلمية والبحثية، فتنقلب الأولويات وتستحيل التحسينيات في مقام الضرورات والعكس.

وفي هذا الإطار فإن كثيرًا من الطلبة قد تحول من طالب للعلم إلى طالب يمارس صنوفًا من النشاط قد يعتذر بها عن أصل مهمته في طلب العلم؛ فهذا طالب يعتذر عن المحاضرات لأنه مشارك في أنشطة إما رياضية وإما مظهرية سواء كانت داخل الجامعة أو خارجها. وقد سألت أحد الطلبة في إحدى المرات عن عذره في الغياب، فأجاب بأنه يتدرب في نادي الزمالك وأنه في فريق كرة السلة.

إن اختلال الموازين لدى الطالب ولدى الجامعة بين النشاط (الإضافي) وطلب العلم أدى إلى تقديم النوافل على الفروض وهو أمر أثر سلبًا على رسالة الجامعة ودورها الأساسي في العلم والبحث والتعلم.

وهكذا فقد نرى في طرف المعادلة الثاني الذي يشكله الطلاب أمورًا تصب في الساحة الجامعية على نحو سلبي؛ إذ تزخر الجامعة في ذلك الأمر بعجينة بشرية تفتقد العديد من الأساسات والمقومات الأساسية في طلب العلم وأدبه. وفي حال الأستاذ السيئ والطالب الأسوأ تنشأ علاقات جامعية غير سوية ويلقى بالتالي على الجامعة بمسئولية أن تحيل هذه العجينة البشرية السيئة بشرًا سويًا، لكن هيهات هيهات!!

وفي إطار ذلك نجد أن الجامعات شيء والحياة العملية شيء آخر (العلم النافع)؛ فالطالب يتفنن في عمليات الغش الدراسي، وذلك كله يصب في إطار محاولة لإفساد كل عمليات الجدية في التحصيل العلمي والعملي: "لماذا نشتري البقرة ما دام اللبن مجانًا..؟".

إن علاقةً من هذا الصنف يسودها عدم الاهتمام والتواكل وعدم الثقة وعسف الأستاذ بطالبه وافتقاد القدوة والخلق والأمانة البحثية والعلمية وابتكار أساليب تتعلق بالغش الفردي والجماعي .. إنما تعبر عمّا يمكن تسميته بانهيار القيم الجامعية وافتقاد عناصر "الأدب" في دورة من القطعية لا التواصل بين العالم والمتعلم، وفقدان الأدوار والوظائف لكل منهما، وتشوه العلاقات الجامعية في مجملها من مسارها إلى مآلاتها.

وفي هذا السياق، تبدو لنا تلك العلاقات غير السوية بين طلاب العلم إذ اجتمعوا على العناصر التي تتعلق بالتعاون على الإثم أكثر من تعاونهم على الصدق وطلب العلم؛ وهو أمر أفسد الحياة الجامعية في إطار تبادل كشاكيل "المحاضرات"، الغياب عن تلقي العلم، وتفشي الأخلاق التي توطن الطالب على حالة من استمرار الغش في علاقاته الاجتماعية، وصارت الجامعة -فيما قررناه فيما سبق من الجامعة السوق أو الجامعة الكرنفال- إلى مكانًا للقاء الطلبة أكثر من كونها مكانًا لتلقي العلم، وهو أمر أشاع ما يمكن تسميته بلغة الشباب التي صارت ابتكارًا جامعيًا بين طلبة الجامعة لتعبر عن لغة سوقية متدنية تستخدم من الألفاظ ما يخرج عن إطار الأدب، (الجامعة- الكازينو) فأين نحن من أدب المتعلم؟

وكما بدأنا ضمن هذا المشهد المركب -كمشهد تراثي يشهد فيه التراث على قضية أدب العالم والمتعلم- فإننا نختتم هذا المشهد بثلاث لقطات تراثية تعبر عن حقيقة هذه العلاقة الجوهرية:

أولها قول للغزالي يعبر فيه عن المعلم القدوة فيؤكد: "مثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل الظل من العود فكيف يستوي الظل والعود أعوج....؟"(٣٢).

لقطة أخرى من ابن خلدون، يؤكد فيها على جوهر جودة التعليم كعنصر تأسيس في العلاقة بين العالم والمتعلم فيقول في مقدمته: "على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم.. إذ تنقسم الصنائع [أي المادة التي يقدمها التعليم] إلى ما يختص بأمر المعاش ضروريًا كان أو غير ضروري، وإلى ما يختص بالأفكار التي هي خاصية الإنسان من العلوم والصنائع والسياسة.."(٣٣).

ثم لقطة ثالثة يخطها الكواكبي من "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد": "فإذا كان الاستبداد يعني ضمن ما يعني التصرف في الشئون المشتركة بمقتضى الهوى، فإن المستبد -أستاذًا كان أو سلطانًا- لا يخاف من العلوم كلها.. بل يخاف من تلك التي توسع العقول

وتعرف الإنسان ما هو الإنسان؟ وما هي حقوقه؟ هل هو مغبون؟ وكيف الطلب؟ وكيف النوال؟ وكيف الحفظ؟ فالاستبداد والعلم ضدان متغالبان؛ فكل إدارة مستبدة تسعى جهدها في إخفاء نور العلم وحصر الرعية في حالك الجهل..."[٣٤].

أين إذن الجامعة من دورها في إشاعة المعرفة؟ وإشاعة الحرية؟ وأين "دكاترة السلطان" من كيان الإنسان؟

الأستاذ المتلاعب بأصول وظيفته العلمية وأمانته الأخلاقية والعلمية:

حينما تطفح صفحات الصحف بأخبار عن الجامعة تعبر عن سوء أخلاق الأستاذ الجامعي بحيث تبدو أن عملية القدوة الجامعية تنهار ليس فقط في أعين طلاب الجامعة ولكن في عيون كل فئات المجتمع على تنوعها وتعددها، فإن الإعلام حينما يحرك بعض هذه التجاوزات في الوسط الجامعي إنما يقدم نماذج انهيار القدوة (تسريب الامتحانات، التلاعب بالكنترولات، الفضائح الأخلاقية، السرقات العلمية..إلخ)؛ تعد تلك النماذج الممثلة لحال انهيار القدوة أقسى المشاهد التي يمكن التوقف عندها في مجتمع الجامعة[٣٥].

الأستاذ المتلاعب يقدم حالة سلبية لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتحاشاها المجتمع الجامعي، وهي حالة تترك تأثيرها في المدركات والتصورات حتى يصل الأمر في بعض الأحوال إلى صناعة صوره حول الأستاذ الجامعي في صورة "الأستاذ المتلاعب" بأصول مهنته ووظيفته العلمية وأمانته الأخلاقية والبحثية.

المعلم التاجر:

وهذه صورة أخرى من صنوف العالم الجامعي حينما يتحول من وظيفته العلمية إلى تاجر يصرّف كتابه أو يبيعه؛ إنه "الأستاذ التاجر" الذي يتحرك أمام الطالب في صورة تجلب عليه أنماطًا من التصورات والإدراكات السلبية؛ حينما يُرَى الأستاذ وهو يتلقى ثمن الكتاب ويعطي للطالب "الباقي"، أو يحاول أن يحكم عناصر مصيدة حول الطالب حتى يضمن شراء الكتاب في طبعته الجديدة، وهي أمور تجعل من الأستاذ الجامعي وكأنه "البائع الجوّال" الذي يعرض علمه للبيع، هذه صورة أخرى من الصور القاسية داخل المجتمع الجامعي تشكل عناصر صورة سلبية لأستاذ يفترض فيه تأسيس قدوة وأسوة للطلاب[٣٦].

دكاترة السلطان:

أما النموذج الثالث فهو ذلك العالم الجامعي الذي بدا له أن يخرج عن أصــول وظيفتــه العلمية والمهنية ويتسول أبواب السلاطين في علاقة تطلب الترقي والحــراك أو مــا ســماه بعضهم "الصعود السياسي" ولكن ليس بسبب مكانته العلمية أو كفاءته البحثية وإنما لأســباب تتعلق باستعدادات لعرض مهاراته لخدمة السلطان ولو على حســاب جــوهر وظيفتــه فــي الانحياز لبني الإنسان.

إنهم دكاترة السلطان، وإن شئت الدقة "دهاقنة السلطان" الــذين لا يعــدمون طريقــة إلا تسولوا بها ولا وسيلة إلا ترسلوا بها إلى أبواب السلاطين، وهم لا يتورعون عــن اصــطناع وابتكار غطاء تبريري للسياسات -كل السياسات السلطانية- مهما كنت مستفزة أو مســتبدة. هذا الباب الذي يمكن رصده في تراثنا الإسلامي حينما يطالب هــذا التــراث فــي ذاكرتــه الجمعية العالِمَ أن يترفع عن إتيان أبواب السلاطين أو أن يغشى مجالسهم ويؤكد على أصــول تلك العلاقة بين "العالم والسلطان" ضمن أصول دور يترفّــع عــن اللهــث وراء المناصــب السياسية بما يخرجه عن حد سلطته الأكاديمية وحجيته العلمية؛ فبدلاً مــن أن يكــون ممــثلاً لسلطان الحجة فإذا به ليتحول إلى حجة للسلطان(٣٧).

وبالطبع إننا إذا عدنا إلى تحليل الجانب الثاني من العلاقة الذي يتعلــق بــالطلاب فإنــه يمكن أن نضع أيدينا على نماذج كثيرة غير سوية؛ لأن الطلاب في حقيقة الأمر هم محصــلة لغرس تعليم سابق قام على التلقين والعلاقة الاستبدادية في نقل العلم كما يؤكد على ذلك ابــن خلدون(٣٨)

وانحسار ممارسة الأنشطة العلمية والتعليمية الفعالة، والتعود على الدروس الخصوصــية والوقوع في أسر الكتاب المقرر، والامتحانات التي تقيس مقدار المحفوظ؛كــل ذلــك جعــل الطالب ينظر إلى العملية التعليمية برمتها باعتبارها امتحانًا يعقد في نهاية الفصل هو بالنسبة إليه الامتحان الفصل، فيجعله بوصلته ومناط حركته، إنه يذاكر للامتحان لا لتحصــيل العلــم والمعرفة ولا لترقية الخبرات والمهارات. الامتحان هو الذي يحرك الطالب في كــل ســؤال يسأله لأستاذه حتى إنني وأنا أدرّس في كلية الاقتصاد هالنى أن يأتي الطــلاب وأن أعلمهــم بالموضوعات التي سنقوم على دراستها في باكورة محاضرات المساق فإذا ببعض الطــلاب يسألون عن الامتحان، وعن الطريقة التي سيأتي بها؛ وهو أمر صادم لأي أســتاذ جــامعي.

والطلاب كذلك هم نتاج جملة المتغيرات المجتمعية والتي تنعكس على سلوك الطلاب داخل الجامعة سواء بأسلوب تعامل غير سوي أو باستعمال ألفاظ غير لائقة أو بسلبية أنانية مفرطة.

المشهد الثامن:

مشاهد متداخلة في صياغة الحياة الجامعية: الهوية، الهوى، والهوة والهاوية:

الحياة الجامعية في مصر:

من الجدير بالذكر أن نؤكد على أن الحياة الجامعية يجب أن تقوم على قاعدة من تعلم القيم والاتجاهات فضلاً عن إمداد هذه الحياة بالطاقة التي تبث الحيوية والحرارة في أوصال الجسم التعليمي، ولأن تعلم القيم وتوظيف الطاقات يستحيل أن يتم نظريًا وتلقينًا، كما قد يعسر تدريبًا وتمرينًا مباشرة وقصدًا وإنما هو يكتسب معايشة ومكابدة.

ومن هنا يصبح من المحتَّم أن يترافق هذا المستوى من التعليم (القيم وتوظيف الطاقات) مع جملة سياق الحياة الجامعية بحيث تتلاحم عناصر التعليم الجامعي ويشد بعضها أزر بعض في رحلة فعالة تكشف عن مجهول المعرفة وتنشئ مهارة العمل وتنقل الإنسان، فردًا أو جماعة، نقلات نوعية لحالات أفضل، وعلى هذا يمكن القول إن الحياة الجامعية تشكل -أو ينبغي أن تشكل- السياق الإنساني والاجتماعي الذي يتم فيه وبه التفاعل بين العناصر الأساسية للعمل الجامعي؛ والتي تتمثل في مكان يناسب ويتفق مع طبيعة الجامعة وإمكاناتها، هيئة تدريس مؤهلة، طلاب لديهم الاستعداد والقابلية لتلقي العلم والإفادة منه وبه، إدارة علمية جادة ورشيدة وفعالة، تمويل مستقر ومستمر تؤكده وتؤيده حرية القرار، رعاية طلابية متكاملة، تنظيمات لهيئات التدريس، تنظيمات طلابية، ارتباط متفاعل مع المجتمع، استقلال ومسئولية. تفعيل هذه العناصر مجتمعه ومؤتلفة متفاعلة ومترابطة تجعل من نجاح العمل الجامعي أمرًا ممكنًا على الحقيقة.

إن نجاح العمل الجامعي يعتمد إلى حد كبير على نوعية الحياة الجامعية التي يتضمنها السياق الإنساني والاجتماعي لهذا العمل؛ وهو أمر يرتبط بشبكة العلاقات الجامعية والنسيج الجامعي العام الذي ينبض بالحركة والعمل والفاعلية. وتنعكس آثار الحياة الجامعية على سلوك أفراد العمل الجامعي نحو بعضهم البعض ومع أنفسهم، وتجاه المجتمع، من خلال نسق

القيم والاتجاهات، وتنسيق الإمكانات والطاقات التي تحكم العمل وتوجهه بما يمكـــن تســـميته (بالهوية الجامعية) أو (الجنسية الجامعية).

إن حياةً جامعيةً تقوم على قاعدة من (تربية المقهورين) تلك التربية التي تفـــرز للأمـــة شخصيات منسحقة تألف الخنوع وتتعايش مع كل مظاهر الاستكانة هو أمر لا يمكن أن يولـــد أي إبداع أو ابتكار.. وتبدو -تلك المتغيرات الجامعية أستاذًا وطلابًا وكتابًا- تعبر عن حالـــه بدا تتوازى فيها ظاهرة "الأستاذ الرسالة" لتسود ظاهرة "الأستاذ الموظف". الأستاذية بالنســـبة للأخير هي مجرد درجة مالية لا أستاذية فكر وعلم وطلاب ودرْس.

أما ظاهرة الكتاب المقرر فصارت تتسيد ساحة العمل التعليمي الجامعي لتعتقل عقـــل الطالب داخل صفحات كتاب بعينه بحيث تجعل فرص التفكيـــر الناقـــد والتفكيـــر الإبـــداعي والابتكاري في حدها الأدنى.

أما الطلاب فحدّث ولا حرج حول إضفاء كل معاني الاحتكار والوصـــاية الـــذي يـــدعم توجهًا سلبيًا للطلاب ينشئ مناخًا لا تتاح لهم فيه فرص التعبير عن آرائهم. وإذا تـــذكرنا مـــا تشكله الاتحادات الطلابية وكيف تتشكل -ورغم أنها قـــد تـــوفر فرصـــة تدريبيـــة ومرانًـــا للانخراط في الحياة العامة- فإن ما يحدث داخل أسوار الجامعة يجعل هؤلاء يتعـــاملون مـــع النشاط العام بقدر غير قليل من الشك في جدوى عملية التصويت العام.

إن مجتمع الحياة الجامعية إذا سادته حالة من الفردية التي تعد من أبـــرز علـــل إفســـاد الحياة الجامعية فإن سيادة هذه الخصيصة أو هذه السمة تجعل الكثيرين يعزفون عن التعامـــل -فضلاً عن التعاون- مع بعضهم البعض وهو أمر جعل ترسخ قيم العمـــل الجمـــاعي تكـــاد تتلاشى وربما تنعدم.

وتتراكم مع تلك الخصيصة خصيصة أخرى تتعلق بالتحكم والتسلط في محـــيط العمـــل الجامعي؛ وهو أمر قد ينبع من سلطة التقـــدير المطلقـــة التـــي تعطـــى للأجهـــزة الإداريـــة والأكاديمية والفنية، ويتشابك مع هذا وذاك ما يمكن تسميته بفجوة الأجيال؛ إذ يتعـــذر علـــى القيادات الجامعية توفير الاستقرار -الفكري- والنفسي للأجيال الصاعدة وإزالة القلـــق الـــذي يساورهم على حاضرهم ومستقبلهم؛ فتهتز ثقة الطلاب وتفتقد العلاقة بينهم، وقد يتطور الأمر إلى قيام الطلاب بحركات وعمليات احتجاجية؛ وهي أمور غالبًا ما تتكرر مبقيـــة علـــى مـــا يمكن أن تعبر عنه بفجوة الأجيال، وتحكم العقدة في إطارٍ من رسوخ قيم سلبية مثل التعـــالي؛

حيث يحدث أحيانًا أن يتعالى بعض أفراد المجتمع الجامعي بما يؤدي إلى خلق جو من النفور والتباعد، وتصاب قنوات الاتصال بين العاملين بالانسداد أو الاختناق فيقل التفاعل ويتوارى التعاون ويضعف الإنجاز. ويترافق مع ذلك حالة من التنازع في محيط العمل الجامعي في وسط غير سوي يحرك عناصر منافسة غير شريفة بين أعضاء الأجهزة العلمية الأكاديمية لاحتلال هذه الوظائف القيادية خاصة إذا ما علمنا أن تلك الوظائف يتم شغلها بالتعيين وهو أمر يجعل من نفاق الجهة الإدارية سلّمًا لاقتناص الوظائف والمناصب والفوز بها، ويترتب على ذلك كثرة المنازعات والصراعات بما يشتت الجهود ويؤدي إلى الانصراف عن أداء المهام الرئيسية في الحياة الجامعية. هذه الخصائص والسمات إنما تمثل شروخًا متعددة في جدار الحياة الجامعية. إن الأمر يتعلق هنا بما يمكن تسميته -بصياغة الهوى في الحياة الجامعية لا صياغات الهوية وصياغات تقوم على قاعدة من اتساع الهوة بين المشكلات وبين الحلول وبين التحديات والقرارات، هذه هوة -مع افتراض تراكم المشكلات والتحديات- إنما تعبر عن مسار الجامعة من حركة الهوية الفاعلة إلى حال الهاوية السحيقة.

وفي هذا المقام وجب علينا أن نرسخ عناصر ما يمكن تسميته بترقية وعمران الحياة الجامعية بالاعتبار الذي يؤكد أن الجامعة جزء من النسيج الاجتماعي العام، وبالنظر إلى ضرورة أن تضطلع هذه الجامعة بالدور الحيوي في كونها ذات مكانة أساسية وقاطرة لذلك المجتمع، وأن تعبر الحياة الجامعية عن روح تسري وطاقة فعالة تتوفر لها قنوات ممارستها. إننا لسنا في حاجة إلى التفكير بأن التعليم الجامعي ليس عملية خزن معرفي نكتفي فيها بتوفير مكان يُحشر فيه طلاب، يقف فيه المعلم يلقنهم معلومات قلّت أو كثرت، ولكن كلمة "الحياة الجامعية" لابد أن تتضمن معنى كلمة "الحياة" ومعنى صفة "الجامعية". إذ الحياة الجامعية في لُحمتها وسداها عملية تفاعل اجتماعي بين أفراد وأجهزة وتنظيمات العمل الجماعي[٣٩].

إن صياغات الهوى للحالة والحياة الجامعية والتي تقوم على:

صياغات الاستبداد بالجامعة في إطار تفريغ عملية الاستقلال من مضمونها الحقيقي والعملي بحيث تصير شعارًا كلاميًا فحسب، لا أصول مرعية هذا من ناحية، أو صياغة قوانين تنظيم الجامعة ضمن عمليات "تربص" و"تصفية حسابات" أنانية وآنية. قوانين تنظيم الجامعة تصاغ بليل، وتهبط على كل أطراف الحياة الجامعية كالصواعق، وتهبط على

المجالس التشريعية على غرة، مطلوبًا منها أن تنتهي من عناصر خيوط "مؤامرة" تحكم العمل الجامعي عدة سنوات. يعقب هذه الصياغات "خطاب" يشير إلى حالة من الثوران في الوسط الجامعي، وخطاب رسمي يشير ومن أقرب طريق إلى إنكم يا أساتذة لا تدرون "المصالح الكامنة" و"الأهداف السامية" من هذه الصياغات فإن ازدادت حدة الخطاب من الطرف المتلقي، زدات حدة الاستبداد من الطرف الرسمي وصرنا نتعامل مع اختصاصات يحددها لنفسه من أنه الرئيس الأعلى للجامعات، ضمن علاقات فرعونية غاية فحواها: ﴿ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ﴾

وهنا تظل الحالة الجامعية في حالة عقلية ووجدانية تشير إلى عدم الاستقرار؛ فينتقل حال القانون أو القرار إلى حال من الإقرار وهم لها كارهون: ﴿**أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَارِهُونَ**﴾ وهذه الأحوال جميعًا لا يمكن أن تفضي إلى حالة من الاستقرار النابعة من حال الشرعية الجامعية والمشروعية المفروضة، وهو ما يحدث حالة من الفجوة بين الشرعية الجامعية والمشروعية الرسمية مما يحدث حالة من التسرب السلوكي، أو اللامبالاة، أو النقمة على مجتمع الجامعة، وربما يفضي هذا عند البعض إلى تأصيل "متوالية الاستبداد" إن كانت قد توافرت مصادر سلطة أو شبهة سلطة تبدأ من "الوزير" فإذا بالأستاذ الأعلى يعصف بزملائه الأساتذة، والأساتذة يعسفون بطلبتهم؛ والطالب في الأقسام التي تدرس بلغة أجنبية يترفع عن التعامل مع زملائه في الشُعب التي تدرس بالعربية، في حالة من مجتمع العصف والعسف تقطع أواصر شبكة العلاقات الجامعية التي تبدي مثالها ضمن نموذج "أدب العالم والمتعلم" الذي أشرنا إليه آنفًا.

هذه الحالة تضاد معاني الشبكة الاتصالية الجامعية التي تقوم على قاعدة من صياغة الوسط والعلاقات والقواعد الجامعية ضمن الأطراف جميعًا وضمن حالة حوارية مهمة تهدف إلى صنع السياسة التعليمية ووسطها الذي تتحرك فيه.

صياغات الحالة العشوائية: لا يمكن أن تولّد صياغات الاستبداد بالوسط الجامعي إلا صياغات عشوائية تدل على ما يمكن تسميته "بإدارة الفوضى"، فوضى اللوائح الجامعية المنظمة للحركة الدائبة في الحياة الجامعية: "التدريس" و"البحث".. وغير ذلك من أدوار تقوم بها الجامعة.

هذه اللوائح إنما تطول كافة عناصر شبكة الحياة الجامعية من أساتذة وطلاب وإدارة

جامعية؛ فهي إما لوائح عتيقة تتحكم بالحياة الجامعية وتسمح لتغول المنظور الأمني للجامعة، وإما لوائح متعددة ومتعاقبة تحدث حالة من "فوضى التطبيق" غالبًا ما تولد تلك اللوائح التي تنظم الحالة الجامعية إلى حالة من العشوائية والفوضى التي يمكن أن تنشر حالة من عدم الثقة، فضلاً عن عدم الاستقرار في مجتمع يجعل من الاستقرار والثقة أهم أعمدة الحياة الجامعية[٤٠].

صياغات التطوير الجامعي في إطار صياغات المعايير العولمية (الموضة والشعار)[٤١]: ما زلت أتصور أن الحالة الجامعية التي آلت إليها الجامعات والتعليم العالي في مصر يجب ألا تلهث خلف نموذج "اللحاق" أو "الإلحاق" المعرفي والتربوي واستعارة المعايير والأدوات دون التعرف على معايير الصحة والصلاحية ومعايير اللياقة والمناسبة، ومعايير جغرافية هذه المعايير وشروط تفعيلها وفاعليتها، ذلك أن هذه الرؤية والتصور، والسياسات المستندة إليهما، إنما تنظر إلى عملية "معايير الجودة" على سبيل المثال باعتبارها مخْرجًا واجب التطبيق والمتابعة. الأمر على غير هذا، معايير الجودة "عملية" محصلة ونتاج لعمليات جزئية وتراثية وبناء وسط معرفي وعلمي وتربوي مواتٍ تتحرك فيه العملية (سياسات، وعلاقات، وأدوات وآليات، وإجراءات، وقواعد..إلخ) ضمن حالة "جودة" شاملة، أما اتخاذ هذا باعتباره "مخْرجًا" فحسب يجب تناوله كعالم أشياء ضمن عملية استهلاك وتكديس لعالم الأشياء من دون أنساق معرفية وقيمية ووسط علمي وبحثي وأكاديمي وتربوي يفعّل هذه الأنساق ويضمن شروط فاعليتها. إننا أمام كلمات تستخدم وشعارات تُرفع لا أطر حاكمة للتطبيق، وفي كل مرة ستحدث موضات، سنواكبها، ونرتديها دون مراعاة فن اللياقة والمناسبة، وأصول النفع والمواءمة، وتخرج المسألة ضمن عملية أقرب إلى حالة كاريكاتورية تبعث على السخرية أكثر مما تشير إلى الجدية التي هي مقدمة الجَودة، والجدية التي هي عنوان الجدة، وإلا صارت الأمور أقرب إلى حالة "الموالد" التي يختلط بها الحابل بالنابل، هكذا فطن مالك بن نبي سابقًا إلى صناديق الانتخاب لدينا التي لن تكون في جوهرها إلا صناديق النذور.. حالة خطيرة لا تتعرف على أصول الهوية الجامعية "معرفيًا وتربويًا ومجتمعيًا"، وعناصر الذاكرة الحضارية التي تمثل الرسوخ والثبات القادرين على مواجهة صياغات الأهواء في الجامعة.

الهوية الجامعية

وهوية الجامعة

↓

المضادات

التدهور | الفجوة | السقوط

والهاوية الجامعة | والهوة الجامعية | والهوى الجامعي

الهوية الجامعية والعمل الاستراتيجي الحضاري الراسخ

الهوية الجامعية والأرض التي تقف عليها: المجتمع والجماعة والجامع

الهوية وفقدان الثوابت والرسالة والوظيفة والأدوار: الطريق إلى الهاوية

المشهد التاسع:

مشهد المؤسسات الجامعية في مصر والعالم الإسلامي وآليات ترسيخ الهوية الثقافية والحضارية:

نحو تأسيس هوية الجامعة وجامعة الهوية[٤٢]:

في إطار العلاقة بين المؤسسات الجامعية وقضية الهوية، يمكننا أن نجد جملة من الخبرات صادفناها في العالم الإسلامي، وهي في معظمها أفرزت خبرات سلبية، وربما في بعض منها قصّرت الهوية، أو حشرتها بزاوية بعينها.

وتبدو هذه الخبرات ذات تأثير كبير على قضية الهوية، وإن كان بعض منها ألقى بتأثيره هذا بصورة غير مباشرة. ويمكن ربط هذه الخبرات بالثلاثية المهمة التي تشكل أهم مصادر تشكيل الهوية: (اللغة)، (التاريخ)، (الدين)، وما ارتبط ذلك بعمليات تنشئة متنوعة وممتدة.

فهذه هي اللغة تشهد في سياق التعليم العالي تغريبًا منقطع النظير، بإنشاء أقسام بالكليات تدرس بلغات أجنبية غير العربية، وبعد أن قضى العلماء طورًا في مناقشة تعريب التعليم وأدواته، إذا بنا نشهد تحولاً مريبًا من تعريب التعليم الجامعي إلى سياسات كاسحة لتغريب التعليم (يبدو أن هذه النقطة سقطت فوق كلمة التعريب من غير فاعل وكأن هذه النقطة التي وضعت ليست إلا عملاً صغيرًا، ولكنه واتنا بعدئذ بسياسات خطيرة، و"كبيرة": كبيرة من الكبائر)، فصارت اللغات الأخرى تدافع اللغة العربية كلغة تعليم وبحث وتدريس، بل دفعتها إلى ذيل الاهتمامات والأولويات، وتحت دعاوى كثيرة أدناها "الاهتمام بسوق العمل واحتياجاته".

واللغة وهوانها إلى هذا الحد إنما تشكل "أزمة مصدرية" في قضية الهوية، حينما كان النبي (عليه الصلاة والسلام) يقول: "ليست العربية بأبٍ ولا أمٍّ إنما العربية اللسان" كان يشير بذلك إلى الوظيفة الرمزية للغة، والوظيفة الاتصالية، والوظيفة الحضارية، وكان يشير بذلك إلى أن اللغة من أهم أدوات تشكيل العقل الثقافي والتكوين الحضاري وصياغة الهوية.

أما المصدر الثاني المتمثل في التاريخ وعلوم تشكيل العقل والرؤية وعلوم الأمة والعمران، وبالاعتبار الذي يشير إلى عناصر التراث والذاكرة الحضارية فقد عانى من جملة من التشوهات الحقيقية؛ منها:

الأول- اصطناع التاريخ في إطار انقسام العالم الإسلامي والأمة إلى دول شتى، سُميت الدول-القومية، وبدا لكل دولة في إطار فكرة الحدود التي وُطنت في العقول والثقافة أن تحدث حدودًا ثقافية وحضارية، وإن شئت الدقة حواجز وأسوارًا، تمثَّل ذلك في تحول الدول إلى حالة من الشعوبية التاريخية والحضارية، كل دولة اصطنعت لها تاريخًا وذاكرة، مهما كان هذا التاريخ يحمل من أحداث تافهة، وحوادث عابرة، فجعلوها محطات تاريخية فاصلة، وبدا لكل منهم أن يعود إلى تاريخ حضارات سبقت الإسلام ينبش في مآثرها ويبحث عن آثارها، ودفع هذا التصور الضيق للتاريخ حركةً وفلسفةً، إلى دفع التاريخ الحقيقي والحوادث الجديرة بالتسجيل إلى غياهب النسيان أو التناسي أو زوايا التهميش والتشويش. التاريخ اصطناع لا ذاكرة، وحدود عقلية وثقافية لا رحابة الساحة التاريخية الإسلامية في التعبير والاعتبار.

الثاني- من هذه التشوهات يتمثل في حالة من تأميم التاريخ، وهي حالة تسييس للحقائق والحوادث التاريخية؛ من إسقاط مراحل تاريخية أو فترة تاريخية لأنها قد لا تعجب الحكام والمتنفذين، وكأن التاريخ الذي شاع أن تاريخ الملوك والسلاطين صار يكتب من أجل الملوك والسلاطين، فإذا أحب أو كره أُلْغِيَ من حوادث التاريخ ما رغب عنه وكره، وأثبت ما أحب وهوى، وبدلاً من ترسيخ الهوية صارت المسألة ترسيخًا للهوى. تأميم التاريخ طريق إلى تزييفه وتزويره حتى لو كان الأمر بتهوين عظيم حوادثه وتهويل صغائر أموره وأيامه. عملية تسييس التاريخ أفقدته معاني الذاكرة الحضارية ومعاني العبرة الحضارية، فصار التاريخ إسنادًا لشرعية نظام هنا أو هناك، وتعزيزًا لأيديولوجية هنا أو هناك، وصار الأمر يتحول من التذكير بأيام الله إلى تزوير أيام الله لمصلحةٍ أو هوى، وبدا هذا التزوير ضمن عمليات تراكمية ليس إلا تشويشًا على البشر والناس وتدليسًا على ذاكرتهم لا يفضي إلا إلى حال حال مفاقمة أزمة الهوية وتراكمها.

الثالث- في هذا المقام يرتبط "بتعبئة التاريخ" أو تجفيفه للحفاظ عليه: عمليات التعبئة التاريخية لم تكن إلا تعبيرًا عن حال عبث آخر بالتاريخ، يقوم على استثارة عواطف الناس ووجدانهم وانفعالاتهم، فيما أسمى بـ "التربية القومية" أو التربية الوطنية"، وعبرت عن حالة من استهلاك التاريخ، في غير موضعٍ أو محل، وبدا هذا ضمن عملية تعبئة وكأن الناس والمواطنين يُعبَّأون ويُملأون مثل ألعاب "الزنبلك" (!)، بدت هذه الخبرة أسوأ ما يكون، لأنهم

صاروا مع اختلاف سياسات الحكام يملأونهم ويعبئونهم بالمتناقضات ضمن عمليـــة كبـــرى لتشويه العقول والسياسات في آن. وبدت المتغيرات المتحكمة بالثوابت تعبر عن حالـــة مـــن العبث بالتاريخ والعقول في آن واحد.

الرابع– يتمثل في "تاريخ حسب الطلب": وهذا تاريخ موظَّف لحـــالات متتابعـــة وربمـــا تكون متنافرة ومتناقضة، يبدو ذلك واضحًا في تاريخ الصراع مع إسرائيل والصهيونية؛ فـــي الانتقال من الصراع والمواجهة إلى السلام والتطبيع، ليعبر عن حالة درامية لصياغة التاريخ من منظور "ثقافة السلام" و"ثقافة التسامح" وثقافة "الحوار والتفاوض"، ولا بأس مـــع تنـــامي "مواجهات الإرهاب" أن نتحدث ضمن هذا السياق عن "تطوير مناهج التعلـــيم". هـــذه الحـــال تعبر عن أقصى درجات العبث بالتاريخ ومواقف الناس واتجاهاتهم، خاصة إذا ما عرفنـــا أن السياسات الصهيونية ازدادت عنصرية وتطهيرًا عرقيًا توازيًا مع هذه التحولات في سياسات علاقاتنا الخارجية وسياسات التعليم داخليًا.

هذا هو حال "التاريخ" في معظم جامعتنا يعبر عن عملية انتقائيـــة وتسييســـية وإســـاءة توظيف لا يسهم إلا في تفاقم أزمة الهوية واشتداد تعقيدها.

أما المصدر الثالث وهو الدين باعتباره أهم مصادر صياغة أنساق القـــيم وتفعيلهـــا فـــي المجتمعات والحياة المعاشة، فإن الأمر يتحرك صـــوب عمليـــة انتقائيـــة مشـــابهة للانتقـــاء التاريخي وعملية توظيف غاية في الخطورة:

خبرة الدراسات الإسلامية كمساقٍ يعد من المتطلبات الأساسية، وهو يعبر عن محتويات ذات طابع إشكالي قد لا تسهم في عناصر ترسيخ الهوية، أكثر مما تسهم بصياغات مذهبيـــة أو رؤى فكرية ذات اتجاه بعينه ترتبط غالبًا بمن وضع المساق أو وجّه محتواه. وهو أمر قـــد يسهم في تعظيم أزمة الهوية ومعضلتها ويوقع كثيرًا ممن يتلقى ذلك في حرج الهوية، والـــذي نجده يستخدم أسلوب التعبئة في كتب ربما تصوَّرَ مَنْ ألَّفها أنها ينبغي أن تمثل كتابات بديلـــة عن كتب التربية القومية والوطنية ووظيفتها أو تحاكيها. الدراسات الإسلامية لابـــد أن تســـهم في صياغة الذاكرة الحضارية والتي تشكل أحـــد أهـــم الأســـس لصـــياغة الهويـــة الثقافيـــة والحضارية وترسيخها.

خبرة الجامعات الدينية: ولا شك أن هذه الجامعات تمثل خبرة مهمة في بعـــض بلـــدان العالم الإسلامي، وهي محاكاة لجامعات سبقتها، إلا أنها أغفلت عناصر الحركـــة المجتمعيـــة

والحضارية التي ارتبطت بجامعة وجامع مثل الأزهر مثلاً، والتي شكلت حركة تاريخية وشعبية لا يمكن أن ننكر أدوارها الحضارية والكفاحية. استنبات هذه الجامعات جاء بغرض إخراج "موظفين" في مجال الحياة الدينية والدعوية، لا باعتباره أداءً للدور الحضاري الممتد الواصل بين الدين وحياة الأمة ونهضتها. بدت هذه الجامعات ساحات مغلقة، أكثر منها منابر تواصل وانفتاح على إشكالات المجتمعات الحضارية ومن ضمنها قضية الهوية الحضارية، فجعلت مجرد تحصيل المعلومات الدينية مدخلاً لصياغة الهوية، رغم أن الأمر على غير ذلك. بل إن هذه الجامعات دخلت "أسواق التفاتي" في محاولة للتعبير عن آراء دينية حول قضايا مصيرية، مما أورثها حالة من حيرة الفتوى أضافت عنصرًا من التنازع في قضية الهوية والحيرة. وبدت بعض الفتاوى -وكذا العلماء- تشكل حالة من إسناد السلطة وشرعيتها أو إضفاء الشرعية على سياساتها هذه الجامعات ومواقفها.

إذن بدا المجال التعليمي والتربوي مجالاً لتأزيم الهوية أكثر من اعتبارها مداخل لحل أزمة الهوية، والعمل على تأسيس وترسيخ الوعي بالهوية الحضارية والثقافية. وبدت الجامعات لا تقوم بوظيفتها الحضارية، فضلاً عن عدم وجود الجامعات الحضارية ذاتها التي تجعل من الهموم الحضارية جل شغلها واشتغالها.

يترافق مع ذلك دعوات مختلطة حول إصلاح المجال التعليمي، وتجديد الخطاب الفكري؛ وهي دعوات لم تجد طريقًا للتحديد وتحويلها لآليات ومناهج وطرائق وأساليب، فتحولت هذه القضايا التي يعد بعضها ذا جانب مهني وفني، وجانب اتصالي وتواصلي، إلى قضايا ذات طابع تسيسي، واختزلت القضية في سؤال حول: الإصلاح هل يأتي من الداخل و من الخارج؟ فمن نادى بالإصلاح صار منحازًا ومتحيزًا لدعوات الخارج مطالبة وتوقيتًا، وبدا الإصلاح من الداخل كأنه عملية احتكار سلطوي تمارسه السلطة في حالة من تكميم الأفواه، بضرورة السكوت عن الكلام المباح بصدد الإصلاح.

مفارقة خطيرة، جعلت دخول ما يشار إليه "بالخارج" على الخط في المطالبة بعملية الإصلاح مدخل تأزيم، وهنا تشوش الخطاب وتشوه في آن، كأنني أتلمس كلمات الشيخ الإمام محمد عبده: ما دخلت السياسة في شيء إلا أفسدته. وفي الغالب كان الإمام يتحدث عن نوع معين من السياسة يدخل على الأمر مثل "السُّوس" فيفسده ويخربه، لا من السياسة بمعنى "القيام على الأمر بما يصلحه".

هذه القضية لست بعيدة بأي حال عن قضية الهوية، أو تصورنا لـدور الجامعـات فـي قضية صياغة وبناء الوعي بالهوية الحضارية الثقافية.

كذلك من المهم أن نشير إلى مصادر غربية صـارت تغـذي عناصـر مـن "الهويـة الصدامية" منذ أن صدرت المقولات الاختبارية المتعلقة بالتكوين الحضاري وعمليات التفاعل الحضاري وما يتركه من قضية التأثير على الهوية الحضارية والثقافية بوجـه عـام: نهايـة التاريخ لفوكوياما، وصدام الحضارات لهنتجتون، وحَدَثٌ صار يصنِّف الحضارة الإسـلامية والثقافة الإسلامية وينعتهما بالعنف والإرهاب؛ هو حادث الحادي عشر من سبتمبر، وخرجت القضية من دوائر الترشيح كعدو (العدو الأخضر)، إلى حالة صدامية فعليـة تجلـت ضـمن ممارسات، أفرزت مزيدًا من الأزمات على خيارات الهوية والمواقف المترتبة عليها.

كل ذلك يشكل بيئة للتعليم العالي والجامعات بما تشكله الأخيـرة مـن قـاطرة للفعـل والفاعلية الحضارية لأن تضطلع بأدوارها؛ وبمعنى أصدق برسالتها الكفاحية التي تعبر فيهـا عن وظيفتها الحضارية، بل هو أمر يشير إلى اقتراح أستاذنا المرحوم الدكتور حامـد ربيـع عن ضرورات تأسيس "الجامعات الحضارية" الذي يجعل من قضية ترسيخ الهوية الحضارية والثقافية أكبر همها وغاية فعلها وجوهر مقصدها(٤٣).

المشهد العاشر:

مشهد خطاب الهوية والتعليم الجامعي:

من المهم كذلك ونحن بصدد مفهوم "الهوية" حينما يقترن بالعمليات التربويـة والتعليميـة أن نتعرف على مكانة الهوية من الخطاب الجامعي والعمليات التي لا تنقطع حـول تطـوير التعليم خاصة العالي والجامعي.

١. بما أن مفهوم الهوية يتعلق بكل أركان العملية التعليمية، وأنماط السلوك الجـامعي، والمساقات الدراسية ومحتواها، وحركة الجامعة ووظائفها ورسالتها، وكل الأطـر التي تسهم في صياغة هوية الجامعة أو جامعة الهوية، هـذا التعلـق يجعـل مـن يتطرق إلى هذه الرؤية المرتبطة بالهوية والتي تجري في الكيان الجامعي مجـرى الدم، الحافزَ على النشاط والفعل والحركة والتفعيل والفاعلية، إذا وعي هذه الحقيقـة أن يخرج برامجه ورؤاه وآلياته ووسائله على شاكلة معاني "الهوية" المفضية إلـى اختصاص وتمايز من غير عزلة أو انكفاء. أما إذا لم يقع ذلك فهو لا يلقي لها بالاً،

فإن من تعود اللهاث للحاق لا يفحص ولا يدقق بل هو حاطب ليل، قد يهوى ارتداء كل جديد وفقًا لمنظورات "الموضة" لا النفع العام الذي يمكث في الأرض ويمكن للكيان وفاعليته.

ومن هنا قد يتوارى الاهتمام بقضية الهوية عن صياغة عناصر المشروعات الاستراتيجية المتعلقة بالبناء التربوي والتعليمي، خاصة التعليم الجامعي والعالي. بين الوعي وعدم الوعي تأتي قضية الهوية لتشكل دالة مهمة في عملية الوعي تلك.

٢. إذا كانت النقطة السابقة تعبر عن الاعتبار لقضية الهوية ومكانتها أو إهمالها مطلقًا فإن رؤية أخرى يمكن أن تلتفت حول قضية الهوية، غالبًا ما تصب كلها في معاني التهميش، وأهم هذه الأشكال:

- حديث **الديباجة** حول الهوية، غالبًا ما تترجم ضمن كلمات أقرب إلى الحلية أو الزينة تعبر عن كلمات مقبولة ومعانٍ لا يجرؤ أحد أن يرفضها.
- حديث **الشعارات** حول الهوية، وهي كلمات قد تعبر عن شعار حافز، أو شعار حابس، لا يتخطى الكلمات إلى حال الأفعال والتفعيل، والبرامج والآليات والوسائل.

إذا كان حديث الشعارات يشكل الفجوة بين القول والفعل، فإن المستوى الأخطر والدال على عدم أخذ قضية الهوية بالجدية الواجبة، أو بكونها تعبيرًا عن المرجعية الحاكمة، التي تشكل موازين الرفض أو القبول، وتحدد الوجهة والمسار، والبوصلة التي تحدد الاتجاه، فإذا حالة عدم الاهتمام تتخذ شكلاً ليس هو الفجوة بل **المناقَضة لأصول الهوية**، وانتحال الحجج لصياغات هلامية للهوية لتحرير سياسات تَكِرّ على أصل تأسيس الهوية بالنفي والإقصاء، والتفريغ والتهوين.

وتبدو عناصر الخطاب إما تجمع بين أمور ربما في حاجة إلى بيان وإيضاح لكيفية تأسيس علاقات سوية فيما بين عناصر الهوية المختلفة ومتعلقاتها، أو أنها تحاول -وفي إطار الترويج- أن تعود مرة أخرى إلى الرموز والشعارات: "الهوية والتمسك بها ليس انعزالاً"، "لابد أن نعيش عصرنا"، لابد من "اللحاق بركب العصر.."، "الدولة العصرية ومتطلباتها..."، "العولمة ومقتضياتها.. العالم قرية.. العالم والمعلوماتية.."، كلمات تدور على الألسنة، كلمات بعضها حقٌ أريد به

الباطل، وأريد به تمرير سياسات تكرّ على أصل الهوية وجوهرها وأعمدتها من الأبنية القيمية، والأبنية الثقافية، والبناء اللغوي، ومعمار علوم تشكيل العقل والوعي الجمعيين في الأمة، وأصول أنساق المرجعية الكلية. إن التعرض لأعمدة الهوية تهوينًا وتهويمًا إنما يشكل هدمًا لقواعدها ومقاصدها معًا.

٣. إذا كانت أحاديث الديباجة والزينة والشعارات حول الهوية، تستر قضية الهوية وتلتف حولها بما يفرغها من مضمونها وجوهرها الفاعل، وإذا كانت الأفعال على الأرض تسير ضمن مناقضة أصول الهوية، فإننا أمام حالة خطيرة من استخدام "فوائض الكلام": كلام فخم مهيب، لا يفصح عن فعل أو يبين عن موقف أو يبلغ رسالة ضمن تأسيس لقواعد ممارسة بالهوية ولها(٤٤).

ويزكي معاني "فوائض الكلام"، حال إشكالية الهوية المجتمعية والتي غالبًا ما تكون ميدانًا لعملية سجالية، واقتتال فكري تتحكم به المواقف الآنية، أو تروج لانسحاب من مجالات حيوية للفعل والفاعلية والاهتمام. فوضى الهوية وفتنتها، وعملية التشخيص وفق أهواء النخب الحاكمة إنما تعبر عن حال خطير، هذا الحال يجعل من دور الجامعة دورًا أخطر وأشد رسوخًا بما تشكله الجامعة من تواصل مع "الجماعة" و"الجامعية" و"المجتمع"؛ تؤصل أركانه وتحتضن ثوابته، وتقف شامخة تحمل الرسالة وتؤدي الأمانة.

المشهد الحادي عشر:

مشهد الهوية المتشابك في الوسط الجامعي(٤٥):

من المهم أن نؤكد أن العنوان الذي يتعلق "بالهوية والتعليم العالي"، لا يعني بحال أن "قضية الهوية" تبتدئ بمرحلة التعليم العالي، لكن قد يعني ما يمكن أن نسميه قضية "إنضاج الهوية" وبلوغ عملية نضجها غايتها، إلا أن مستويات التكوين والتأسيس والتشكيل تأخذ وتتخذ مساراتها الأساسية في التعليم العام. ومن هنا فإن دراسة هذا الموضوع يتضمن عناصر عشرة مهمة:

الأول- ناتج الهوية وعملياتها في التعليم العام والذي يشكل في ذات الوقت مدخلاً للتعليم العالي لا يمكن إغفاله أو التغافل عنه.

الثاني- عمل الجامعة ودورها التراكمي في ترسيخ قضية الهوية وإتمام عملية الإنضاج التي تشكل الجامعة مجالاً حيويًا للقيام بها.

الثالث- ما لم تفعله الجامعة بصدد قضية الهوية بالاعتبار الرسالي الذي تحمله في تحقيق أصول "الجامعية" **(المسكوت عنه في العمل من أجل الهوية).**

الرابع- العمل السلبي الذي تقوم به الجامعة بما يؤثر سلبًا على قضية الهوية لا يكون فقط بالسكوت أو القعود عن القيام بالدور، ولكنه القيام به على نحو يصادم الهوية وعمليات ترسيخها؛ سواء اتخذ ذلك سياسات مباشرة أو غير مباشرة، تأثيرات جانبية أو تأثيرات متعمّدة ومقصودة أو تأثيرات لم يحُسن من يقوم على صياغة استراتيجيات التعليم العالي والجامعي توقعها أو معرفة مآلاتها السلبية.

الخامس- الناتج أو المخرَج (الطالب الجامعي) الذي يتخرج في الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي الأخرى، **وينخرط في أنشطة المجتمع، بما تتطلبه من تصور واضح لقضية الهوية.**

السادس- السياسة البحثية تعتبر عملاً تكميليًا تواصل الجامعة النهوض به والتفاعل بصدده، السياسة البحثية وقضية الهوية، سواء إسهامًا منها في استكمال عناصرها والتمكين لها أو تأثير قضية الهوية على صياغة السياسة البحثية.. عمليات تفاعلية تحدث في المحيط الحيوي المسمى بالجامعات أو خارجها بما يشكل عناصر سياسة واستراتيجية بحثية واعية وواعدة.

السابع- التصور العام لقضية الهوية ومكانتها وعملية تمكينها ضمن سياسات التعليم العالي والجامعي، **هل توارت قضية الهوية حيث تضافرت عليها قضايا أخرى صارت الهوية فيها -نظرًا وعملاً- من قبيل منظومة متكاملة هُمِّشت أو انزوت في التصور والإدراك، في الدور والرسالة، في الغاية والمقصد؟ تسميم الهوية وتحوير مكانتها واحد من المستويات المهمة في هذا المقام يجب الوقوف عندها وتفحص أمرها.**

الثامن- الطريقة العولمية وقضية الهوية، تشكل إطارًا لا يمكن تجاهله في عناصر التعامل العولمي بما يؤثر على الهوية حركة وتحريكًا، مسارًا وتسييرًا، بيئة العولمة شئنا أم أبينا تترك تأثيراتها على قضية الهوية، وتشكل الجامعة ميدانًا مهمًا لتدافع العولمة والهوية، ودور الجامعة في صياغة علاقة سوية بينهما أو غير سوية؟!

التاسع– إذا كانت "العولمة" شكلت مستوًى للتعامل في العلاقة بين قضية الهوية وتأثرها بالحالة العولمية، وإذا كانت العولمة مثلت حالة من التفاعل بين عناصر عدة شكلت منظومة متكاملة لصياغة رؤية للعالم وفي ضمنها قضية الهوية، فإن أحداث الحادي عشر من سبتمبر فيما أسماه الحكيم البشري بـ"اليوم الأمريكي" شكّلت مناسبة لا صياغات غير مباشرة لهذه الرؤية، فتحول الأمر إلى صياغة وصناعة، وأوامر وتوجيهات وإرغامات، تتعلق بعناصر مرغوبة وغير مرغوبة، وللأهمية التي يمثلها التعليم العالي كواسطة بين التعليم العام وتخريج الطالب الجامعي للانخراط في النشاط المجتمعي، كان مجالاً مهمًا لا يمكن تجاهله ضمن سياسات هندسة الموافقة، وصناعة الإذعان وما يليه ذلك من آثار على المدى المنظور والطويل الأمد على قضية الهوية وصياغتها.

المستوى الثامن والتاسع أسسا لحالة من "تنازع الهوية"، كان من الضروري لمؤسسات التعليم العالي والجامعي أن تعي هذه الحال، وأن تضطلع بدورها في ضبط نسب منظومة الهوية كعمل تقوم فيه الجامعة بدورها كقاطرة، لا كمقطورة تابعة أيًا كانت تبعيتها ووجهة تلك التبعية.

العاشر– حال "التنازع على الهوية" ترافق مع عناصر أخرى من "التداعي" على "القصعة الجامعية" والتعليم العالي، وصارت هوجة التداعي تتخذ أشكالاً عدة، من المؤكد أنها أسهمت في صياغة قضية الهوية على نحو مباشر أو غير مباشر:

- هوجة التداعي للجامعات الأجنبية ما بين ألمانية وفرنسية وأمريكية... وتعليم أجنبي تحت تسميات عدة، لا تتوافر أية حصيلة في تسكينها ضمن استراتيجية تعليمية كبرى، ولا تعرف لها أصلاً سوى حال "الامتيازات الأجنبية" التي ترافقت مع حال الاحتلال في كثير من الدول، أو من حال الضعف الذي شاب قوة دول زحفت عليها قوى صاعدة من باب الامتيازات الأجنبية. الجامعات الأجنبية كمشروعات تهجير لمادة الشباب وحال الفتوة، تُحكم عناصر مصيدة "هجرة العقول" من ناحية، وتساعدها من ناحية أخرى البيئة العاطلة وحال البطالة ووسط طارد لا يمكنه استيعاب الطاقات بل تأسيس عناصر تهجير طاردة لها.
- هوجة التداعي للجامعات الخاصة، والتي حرّكت عملية التعليم من عملية رسالية وجب على الدولة حماية حياضها إلى الجامعة–السوق university-market ضمن

مشروعات ربحية تسهم في سياساتها بتحطيم عناصر من منظومة التقاليد الجامعية، وإعداد الطالب مسارًا وتفكيرًا على قاعدة: Jop and Money are "my" idendity.

- هوجة التداعي التحويلي للجامعات العامة الراسخة إلى "تكوينات انتسابية" تنفي وظيفتها الجامعية للتمكين لعمليات التنازع على الهوية، وتحويل عناصر اختلاف التنوع الكامنة فيها والمعظمة لفاعليتها الاستيعابية إلى حالة تنازعية وانقسامية.

الحادي عشر– الدور التنموي والعمراني والوظيفة الحضارية وقضية الهوية: الجامعة مؤسسة عمرانية وحضارية لابد أن تملك دورًا إنمائيًا توظف فيها الفاعليات الجامعية في التنمية.

ماذا تعني كل هذه المشاهد ؟

من المشاهد إلى الشهادة

شهادة مالك بن نبي حول شبكة العلاقات الجامعية: ميلاد المجتمع الجامعي:

إننا نريد في سياق الحديث عن التكوينات الجامعية الحضارية أن نستحضر أفكار مالك بن نبي حول "ميلاد مجتمع الجامعة"، والذي يشير فيه إلى شبكة العلاقات الجامعية وأصول تكوين النسيج الذي يحرص على النشاط الجامعي (المشترك المستمر) الذي تقوم به عوالم الكائنات والأفكار والأشياء، مطبوعًا على صفحة الزمان، بما يتوافر بينها من صلات ضرورية **داخل** هذه العوالم الثلاثة لتربط أجزاءها في نطاقها الخاص، وبين هذه العوالم لتشكل كيانها العام من أجل عمل مشترك. كنتيجة منطقية لابد من وجود "عالم رابع"؛ هو مجموع العلاقات الضرورية: (شبكة العلاقات الجامعية)، فشبكة العلاقات هي الشرط الأساس لكيان الجامعة والحفاظ على دورها ورسالتها وجميع صور هذا الاجتماع ومنه (الأستاذ والطلاب، الجامعة والمجتمع، الجامعة وسوق العمل، الجامعة والمؤسسات الأخرى....إلخ) هي تعبير عن شبكة هذه العلاقات بصور مختلفة.

فالاجتماع الذي يتمثل في أول عمل تؤديه الجامعة إبان ميلادها يترجم ترجمة صادقة وقوية عن شبكة علاقاتها، ولا يقاس غنى أي جامعة بما تملكه من (أشياء) ولكنه بمقدار ما فيها من "أفكار" حيث إن إنتاج الأفكار هو المهمة الرئيسية والأولى للجامعة، والبحث العلمي يمثل المقدمة في اهتمامات الجامعة –أو يجب أن يكون– كما أن فاعلية الأفكار تخضع لشبكة

العلاقات، فلا يمكن تصور عمل جامعي متجانس من الأشخاص والأفكار والأشياء دون هـذه العلاقات الضرورية، وكلما كانت شبكة العلاقات أوثق كان العمل فعالاً مؤثرًا.

وعندما يرتخي التوتر من خيوط الشبكة وتصبح عاجزة عن القيـام بالنشـاط المشـترك بصورة فعالة وتقوم الجامعة بتقديم أدوار ووظائف أخرى (السوق، القصعة،..) فذلك أمـارة على أن الجامعة مريضة وأنها ماضية إلى نهايتها، أما إذا تفككت الشبكة نهائيًا فـذلك يعنـي انهيار مؤسسة الجامعة، وفقدها دورها ورسالتها ووظيفتها وربما لا يبقى منها سوى الشكل.

شبكة العلاقات التي تؤمن بقاء الجامعة وتحفظ لها شخصيتها إنما هي التي تنظم طاقتهـا الحيوية لتتيح لها أن تؤدي نشاطها المشترك في التاريخ. فإذا فهمنا ذلك أدركنا في هذه الحالة قيمة نظام الدفاع التي تنصبها الجامعة بطريقة غريزية حول شبكة علاقاتها كي مـا تحميهـا من أي مساس بها، فإذا احتجنا. أن نجهز في بلادنا وجامعاتنا دفاعًـا مـن أجـل الهويـة والحضارة والبقاء فلا يكون علاقاتها كما أن غاية النهوض والنماء للجامعة لا تكون إلا مـن طريق النهوض بوظيفتها الحضارية ضمن المؤسسات التي تنهض بهذه الوظائف.

نوعين من خيانة الجامعة وشبكة علاقاتها: نوعًا يهدم روحها وآخر يهدم وسائلها[٤٦].

فمن القوارض التي تهدم روح الجامعة كما أشرت آنفًا هي إخراجها عن جوهر رسالتها التي يجب أن تقوم عليها كقاطرة فكرية وثقافيـة وحضـارية لعمـران المجتمـع ونهوضـه (قوارض: القصعة، السوق، الأستاذ التاجر، الطالب الباحث عن شهادة ووظيفة..).

أما تلك القوارض الجامعية التي تهدم وسائلها فإنما تتمثل في إصابة عناصـر منظومـة التعليم الجامعي فرادى وعلى تفاعل فيما بينها: (الطالب، الأستاذ، الكتاب، البحث)، تصـيبها بالوهن والهزال الشديد بحيث تفقد الجامعة أركان بنائها ووسائل أدائها.

أضف إلى ذلك أنها تهدم وتنقض عملية بناء الإنسان والمواطن بحيث تخـرج للمجتمـع شخوصًا تعتمل فيها عناصر الاستقالة الحضارية أو البطالة عن النهضة أو تخرج شخوصًـا شائهة في الوعي والتفكير والتدبير.

هذه الرؤية المتكاملة لمالك بن نبي حول شبكة العلاقات الاجتماعية/الجامعية إنما يمكـن أن تولد مجموعة من المعادلات توضح حركة المؤسسة الجامعية ومساراتها ومجال فاعليتها، وتكون أصول رؤية عميقة ودقيقة تعرف أصول تأسيس شبكة العلاقات الجامعيـة وأصـول الأمراض الجامعية، وترهل شبكة العلاقات الجامعية أو انحراف روابطها أو شد خيوطها إلى

درجة تتقطع فيها عناصر "النسيج الجامعي" الذي يؤثر علــى كيانيــة الجامعــة وجوهريــة وظيفتها ورسالتها، أو تهمل التعرف على عمل القوارض (الجامعية) التي تتســرب بقــرض خيوط هذه الشبكة من دون أن تستحضر قوى دفاعها الذاتي ولا تُستطار لمواجهة نوعية مــن خيانة الجامعة كيانًا ورسالة؛ ذلك الذي يهدم روح وأصول فكرة الجامعية فيها وذلــك النــوع من الخيانة الهادم لوسائلها المفضية إلى خدمة ذلك المجتمع: مجتمع الجامعة وفاعليته.

ومن هنا، فمن المهم أن نضم لتلك النظرة العميقة لدى بن نبي تلك النظرة الحكيمة لــدى الحكيم البشري حول جوانب الإصلاح الفعال للمؤسسات عامةً –والجامعة على رأسها؛ ذلــك أن هذا الإصلاح الفعال ليس اتخاذ مشروعات للتطوير على نحو شكلي أو على نحــو تبعــي بدعوى ضرورة اللحاق بالركب العولمي وقطار العولمة الذي –على حد قــولهم– لا ينتظــر أحدًا وبدلاً من ذلك يستبدل ذلك﴿ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ﴾ ســورة البقــرة: الآية ٦١، و"خير" الإصلاح هو الاستجابة الصائبة للتحديات الجامعية الحقيقية التــي تواجــه مجتمع الجامعة والنسيجَ الجامعي. ومن هنا وجب علينا أن نفرق بين هذا النوع من الإصلاح وبين الإصلاح الضارّ وربما الضالّ الذي استعار قيمًا ومفاهيم غربية فرضــها علــى بيئتــه وهي لا تثمر إلا تفكك مجتمع الجامعة وانحلال البيئة وفساد قوامها.. هذا مــا أكــده الحكــيم البشري وهو يحدد ذلك في "ماهية المعاصرة".

أبعد من ذلك علينا أن نشير إلى ذلك "الوسط العشوائي" في مجتمع الجامعة، والذي يشير إلــى واقع النظم والمؤسسات والتكوينات الجامعية التي صارت نتفًا وطرقًا من أنظمة مختلفة (الجامعــة الحكومية، الجامعات الأجنبية، الجامعات الخاصة، الجامعات الأصلية، التعلــيم المفتــوح، التعلــيم الأجنبي داخل الجامعات الحكومية).... كل تلك الأنظمة تتعايش أو تتضارب بعضها مع بعــض، لا شك أن ذلك الوضع العشوائي الذي لا يسير ضمن اســتراتيجية جامعيــة يواجــه المشــرعين والمصلحين وأصحاب السياسات ويلقى بهم في صعوبات جمة؛ لأنهم يتعاملون مــع واقــع لــيس متسقًا وليس منسجمًا، إنما هو واقع قد صار على أوضاع شتى بالنسبة للمســألة الجامعيــة. ولأن الواقع العشوائي للكيانات الجامعية ليس واحدًا، فلا يقوم له علاج واحد يرتب آثارًا واحــدة وينــتج النتيجة ذاتها. هذا بالضبط ما يشير إليه الحكيم البشري "بالنمو المعوق".

إن من أخطر أسباب ما عانينا ونعاني من التطور أو التطوير المعوق أننا لا نعدّل القديم ونجدّده ونغيره إنما نستبدل به غيره ونحطمه ونلغيه ونقيم بدلاً منه هيئات ومؤسسات –ومنها

مجتمع الجامعة- ليست خارجة من القائم ولا مصنوعة من مادته، ثم إن هذا التجديد وفقًا لمشروعات التطوير الجامعي لم يأتِ بالإحياء وإعادة التشكيل وإعادة التوظيف إنما جاء بالهدم والبتر والإقصاء(٤٧).

ونحن في ذلك لم نعرف قيمة الشيء إلا بعد أن خسرناه، وقد هدمنا تراثًا كبيرًا أنتج من قبل إعمارًا وحضارة ومدنية وهيئات ومؤسسات تعلقت بها قلوب المنتمين إليها وأرواحهم واحتضنت أسباب انتمائهم لها (مؤسسات أدب العالم والمتعلم). هذه هي الحكمة التي تستخرج من رحم قضايانا الأساسية حينما نتصور مجتمعاتنا الجامعية والنسيج الجامعي ومنظماته وقواه وفاعلياته وقدراته وإمكاناته وأدواته ومستقبله ومآلاته. ذلك أن النمو الرشيد لمجتمع الجامعة هو بالضرورة غير النمو المعوّق، والإصلاح الضار والإصلاح الضال غير الإصلاح الحميد النافع.. إنها سنن تكوين المجتمعات عامة ومنها "مجتمع الجامعة".

ولعلنا نواصل هذا التفكير الذي يتعلق بالمنظور الحضاري لمؤسسة الجامعة ونختتم بما بدأنا به من استحضار -مرة أخرى- لمعادلات مالك بن نبي ومقولاته عن شبكة العلاقات الاجتماعية والمجتمعية (الجامعية) حينما يتطرق إلى عناصر الاستفادة المفاهيمية والحضارية في أشكال مؤسسة معينة، بل واستعارة الحلول للمشكلات.

فلمشكلات الإنسان طبيعتها الخاصة؛ فهي تختلف اختلافًا كليًا عن مشكلات المادة، اختلافًا لا يمكن معه أن نطبق عليها دائمًا حلولاً تستقى براهينها من الخارج (معايير الجودة أم جوده المعايير؟)، (مجتمع المعرفة أم معرفة المجتمع؟)، ويحدث هذا غالبًا في بلادنا، فالحلول وعمليات التطوير التي تُنصَبُ لها الاحتفالات والمهرجانات و(الموالد) تعبر عن حلول كلها مستفادة من بلاد متحضرة بحضارة أخرى لا تحدث عندنا التأثير نفسه الذي لها في أوطانها، حتى كأنها تفقد فاعليتها في الطريق بمجرد انفصالها عن إطارها الاجتماعي .. ومجال المجتمع ليس كمجال الميكانيكا وهو لا يرتضي كل الاستعارات، وبعبارة أدق: هذه العناصر جزء من المحيط الاجتماعي. فجميع أنواع الحلول ذات الصيغة الاجتماعية التي نقتبسها من بلاد أخرى ثبتت لها فيها صلاحيتها، هي صحيحة في هذه البلاد على وجه التدقيق ولكنها تقتضي عند التطبيق عناصر مكملة لا تأتي معها، ولا يمكن أن تأتي معها لأنه لا يمكن حصرها ولا يمكن فصلها عن المحيط الاجتماعي في بيئتها؛ أي لا يمكن فصلها عن (روحها)- ﴿قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾.

إذن فلكي نواجه -بطريقة فنية- أي مشكلة اجتماعية أو جامعية ينبغي ألا يقتصر عملنا على افتراض الحلول التي تأكدت صحتها خارج بلادنا؛ إذ إن الصيغة المقتبسة صحيحة بلا أدنى شك ولكن في إطارها المجتمعي، في محيطها الاجتماعي الذي تخلقت فيه؛ في نفخه الروح التي تخيلتها.

هل معنى ذلك -كما يقول بن نبي- أن ندين كل اقتباس؟ ليس أوهن ولا أضعف من أن نرفض الاستنارة بتجارب الآخرين والإفادة من جهودهم، ولكن بشرط أن نرد الحل المستعار إلى أصول البعد المستعيرة، وبعبارة أخرى.. ينبغي أن نهيئ في بلادنا المحيطَ اللازمَ لتطبيق ما نتصور من حلول لمشكلاتنا الجامعية[٤٨].

تلكم هي الشروط الأولية، وهي مشكلة تثور أمامنا لا بالنسبة إلى الحلول الجاهزة التي نقتبسها من الخارج بل بالنسبة لجميع الحلول لما يواجه مجتمعنا من مشكلات في مرحلة تاريخية معينة -على ما يقول مالك بن نبي- يجب أن نفرق بين "الصحة" و"الصلاحية" و"الفاعلية"... عناصر معادلة حضارية لا تعد الجامعة استثناءً منها، استقاها الحكيم البشري عند النظر لعالم المؤسسات، إنها مناهج النظر التي تحدد البوصلة لرؤية هذه الأمور التي تتعلق بالمسلمين في عالم مفاهيمهم وعالم ظواهرهم وقضاياهم وعالم مشكلاتهم وحلولهم[٤٩].

ثالثاً - جامعة الهوية: مقترح لتأسيس الجامعات الحضارية:

في ختام تلك الدراسة نتطرق إلى النقطة الثالثة وهي التي تتعلق بجامعة الهوية؛ محاولين في هذا المقام أن نقدم رؤية مقترحة حول ضرورات تأسيس ما أسماه أستاذنا المرحوم الدكتور حامد عبد الله ربيع "**الجامعات الحضارية**"[٥٠]، وهذا التركيب الذي أشار إليه إنما يعبر عن أهمية هذا النوع من الجامعات في الحفاظ على الهوية: ذاكرةً وبنياناً ومقاصد؛ وهو أمر حدا بنا لأن نسميه "جامعة الهوية".

وقد حاولنا صياغة هذا المقترح ضمن أشكال تؤسس لمفهوم الجامعة الحضارية وأدوارها والرسالة التي تقوم عليها من منظور الهوية، وبدا لنا ضمن المراكمة على هذا الاقتراح والتصور أن نجعل من هذه الجامعة "جامعة للدراسات العليا" كنقطة بداية جوهرية تمهد لنشر وتأسيس هذا النمط من الجامعات.

المفهوم والوظيفة: الجامعة الحضارية: وفق هذا التصور نشير إلى أن "أي جامعة لابد وأن تملك وظيفة حضارية..."، بحسبانها "معقل الثقافة القومية.." و"تمثل علاقة ترابط ثابتة

بين الماضي والحاضر والمستقبل عبر نظام القيم التاريخية للمجتمع السياسي" وهي بهذا الاعتبار ".. كل نشاطها لا يدور سوى حول الوظيفة الحضارية.."، تتمركز وظيفتها حول "..التعامل مع العالم المعاصر الفكري والحركي من منطلق واحد: بناء وتعميق وإعادة تشكيل مفاهيم وقيم التعامل الحضاري..."، وظيفة الجامعة الحضارية تختلف عن الصورة المتداولة للجامعات الأخرى والهادفة إلى الارتباط بالنشاط المهني، فهي على العكس من ذلك تصير وظيفتها التعامل مع قيم حضارة معينة بغرض تطويرها..

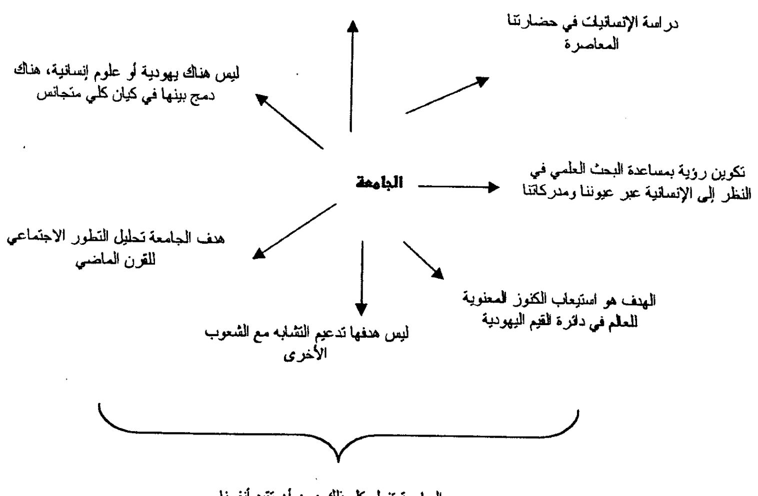
..أو إكمال ما يمكن أن يكون قد أصاب تلك الحضارة من نقص.. أو مواجهة ما يعتريها من "..جمود أو تيبس لسبب أو لآخر.."، الجامعة الحضارية كذلك "... أداة من أدوات البناء الأيدلوجي ولكن من منطلق جماعي منظم ومستتر وثابت..". الجامعة الحضارية في هذا التصور جامعة لعناصر الوظيفة الحضارية وتفعيلها[٥١].

نماذج الجامعات الحضارية- الجامعات الحضارية تؤسس لمشروعات حضارية كبرى، مفهوم الوحدة الأوربية إنما يستمد مصادره الحقيقية من "جامعة باريس" خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر، جامعة اللاتيران بروما من أكثر الجامعات الحضارية عراقة واتساعًا حيث الإيناع الحضاري دفاعًا عن الكاثوليكية السياسية، الجامعة العبرية في القدس والتي سبقت إنشاء الدولة الإسرائيلية بأكثر من عشرين عامًا والتي لا تزال حتى اليوم تتميز بالاستقلال الكامل عن الدولة، الجامعة الأزهرية وحتى بداية الستينيات لم تكن سوى متابعة لتطور عملية الإيناع الفكري والتجديد الحضاري في المنطقة العربية والمجال الإسلامي، الوظيفة الحضارية والتجديد الفكري والحضاري مارستهما هذه الجامعة بفاعلية لتؤصل كيان هوية وفاعلية في آن، إلا أن تراجع دور الأزهر كجامعة حضارية جعله كواحدة من الجامعات المتعارف عليها اليوم في هذا المقام.

الجامعة العبرية: جامعة حضارية- بينما توارت الوظيفة الحضارية لجامعة الأزهر ظلت الجامعة العبرية ترسخ دورها في القيام بالوظيفة الحضارية، وتؤكد على أهمية هذا الدور واستمرارية.

الجامعة العبرية نشأت في العام ١٩٢٤، أي قبل نشأة "دولة إسرائيل" في العام ١٩٤٨، هذه الجامعة اضطلعت بدور استثنائي في هذا المقام يعبر عنه ماجنيس Magnes أول رئيس لهذه الجامعة والذي أكد في بعض خطابه على دور الجامعة في تأسيس قضية الهوية[٥٢].

فلنستمع إلى هذه الكلمات التي افتتح بها ماجنيس الجامعة العبريـــة، ونحـــاول أن نعـــى معناها الحقيقي " نحن نريد الجامعة مكاناً حيـــث يمكـــن أن نـــدرس اليهوديـــة فـــى جميـــع مراحلها، وكذلك حيث نستطيع دراسة الإنسانيات، وذلك الذى يسمى حضـــارتنا المعاصـــرة. ليس هناك يهودية وهناك علوم إنسانية، ولكن هناك دمج بينهما فى كيان كلى متجانس. وقـــد اغتنت اليهودية واتسعت آفاقها، وحيث اغتنت الإنسانية أيضاً واتســـعت آفاقهـــا. إن هـــدف الجامعة أن تحلل التطور الاجتماعي للقرن الماضي ولـــيس خلـــق أو تـــدعيم التشـــابه مـــع الشعوب، هدفنا استيعاب الكنوز المعنوية للعالم فى دائرة القيم اليهودية. نحن نريد بمســـاعدة البحث العلمى أن ننظر إلى الإنسانية عبر عيوننا ومدركاتنا دون أن نقيد أنفسنا بحضارة تبدو وكأن قد حكم عليها بالفناء بسبب ارتباطها بقيمها ومنجازتها المادية ".



الجامعة تفعل كل ذلك دون أن تقيد أنفسنا بحضارة تبدو كأنها قد حُكم عليها بالفناء بسبب ارتباطها بقيمها ومنجزاتها المادية.

هذه الرؤية المتكاملة للجامعة الحضارية وأدوارها في "الدراسة" و"الدمج" و"التحليل" و"التمايز" في الكيان والرؤى والمدركات، و"الاستيعاب" للإسهامات المعنوية في العالم ضمن دائرة "القيم اليهودية"، "دون الخضوع" أو "التقيد" بحضارة تفنى بسبب قيمها وإنجازاتها.

رؤية تعبر عن جوهر العمليات المترتبة على الاختصاص والتمايز في تأسيس كيان الهوية واستيعاب ذلك ضمن نسق القيم، ونسق المعرفة، ونسق البحث العلمي، وأنساق الرؤية والمدركات.

إن هذا المقتبس من خطاب رئيس الجامعة العبرية يحركنا صوب الاهتمام بضرورات تأسيس جامعات حضارية تؤكد الهوية اختصاصًا وتمايزًا، تجديدًا وتواصلاً، مكانة وفاعلية.

الجامعة الحضارية (جامعة الهوية) وإشكالات الهوية وأزمتها:

حال الهوية ودور "مصر الحضاري" ورسالتها التي تراكمت عبر رؤى وممارسات في الذاكرة الحضارية أمران يشكلان عناصر دافعة للقيام بتأسيس "جامعات حضارية"، أو أن تقوم الجامعات ذات التقاليد العريقة بممارسة هذه الوظيفة الحضارية ومطالعة أدوارها في تأسيس قضية الهوية وتفعيلها في الممارسة ضمن رؤية استراتيجية حضارية.

مفاصل أزمة الهوية في الأمة تشكل عناصر وسط دافع لضرورات تأسيس الجامعات الحضارية في عمليات صياغة الهوية والوعي بها. والدواعي الواقعية والنظرية التي تحيط بمسألة الهوية على تنوعها تدفع في طريق الأدوار التي يمكن أن تضطلع بها هذه الجامعات ضمن عمليات تمكين الهوية كمقدمة لازمة بل وواجبة لأصول التمكين الحضاري.

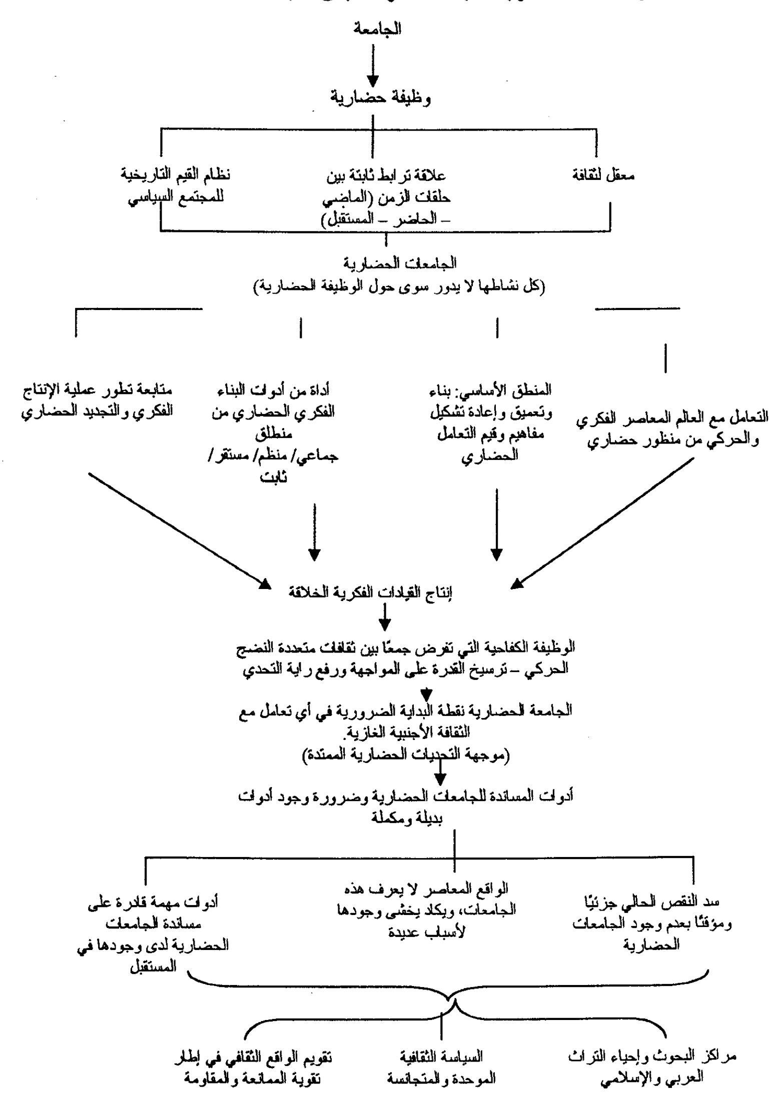
حال الهوية الأزمة والمتأزم والمأزوم، ووجود أنماط غير سوية من الهويات الطارئة والأدوار المتوقع القيام عليها والعمليات المواكبة التي يجب أن تتلازم مع هذه الأدوار يفترض اضطلاع الجامعات الحضارية بالوظيفة الحضارية الممتدة بما تؤكده من وظائف تأسيسية تقوم عليها، ووظائف كفاحية تضطلع بها في مواجهة التحديات الحضارية الممتدة، وضمن أدوات مساندة وربما يجب أن تكون ضمن كيان هذه الجامعات الحضارية مراكز البحوث الحافزة لعناصر تأصيل الذاكرة الحضارية وعملية الإحياء والتجديد، وسياسة ثقافية ضمن استراتيجية حضارية تفضي إلى التماسك والتجانس، وتقويم الواقع الثقافي والحضاري للخروج من حالة الوهن الحضاري في إطار يؤصل لثقافة الممانعة والمقاومة.

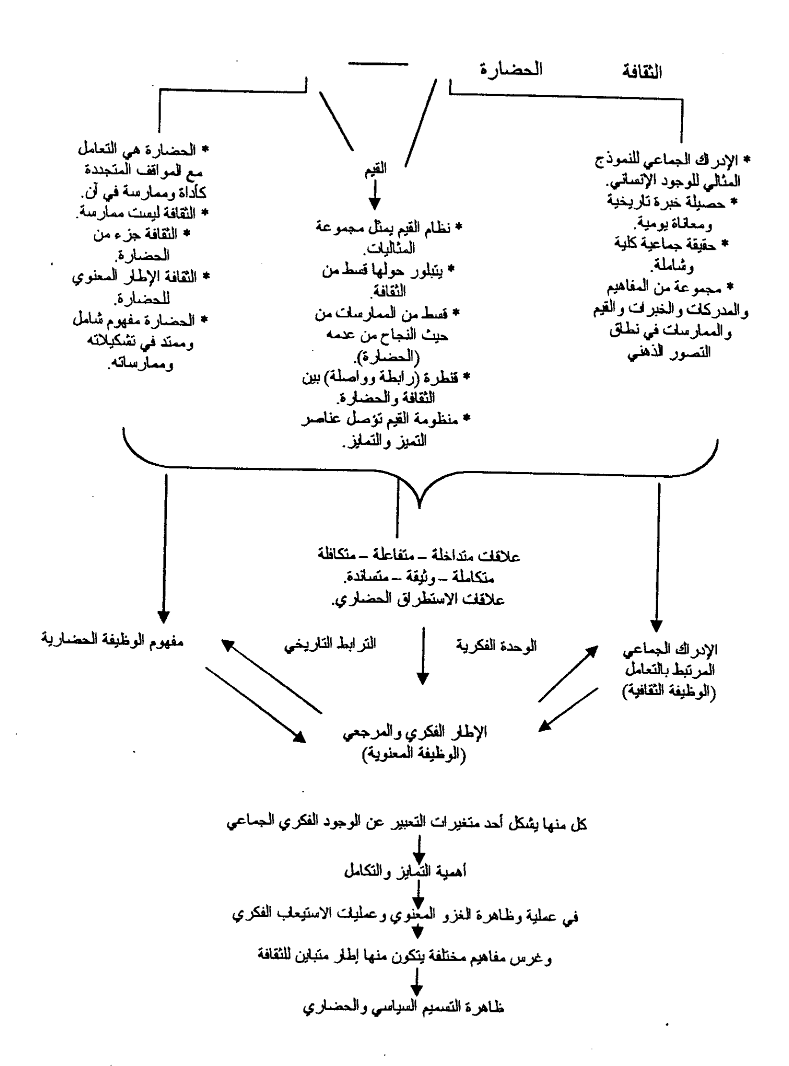
الجامعات الحضارية لابد أن تؤسس لعلاقات مكينة بين عناصر المثلث الحضاري .

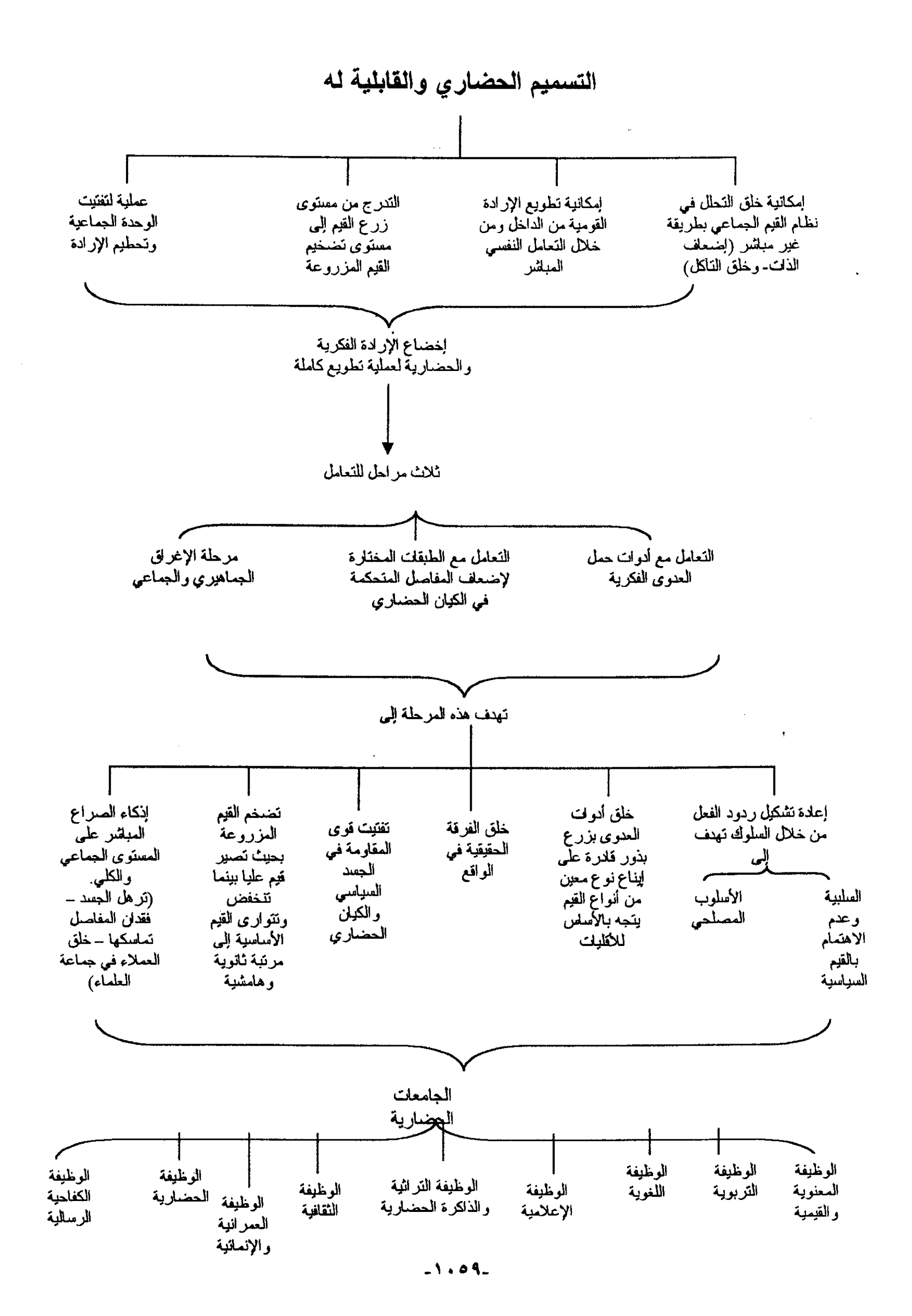
(الثقافة – الحضارة – القيم) ضمن مواجهة عناصر الغزو المعنوي وظواهر التسميم السياسي والحضاري، هذه العمليات التي تفتُ في عَضُد شبكة العلاقات الجماعية والاجتماعية والمجتمعية، وهي بهذا الاعتبار مجمع الوظائف الحضارية التي تؤصل لقضية الهوية ولا تجعلها اهتمامًا عابرًا أو مهمشًا أو يرتبط بفائض الكلام. استراتيجية بناء الهوية هي جزء لا يتجزأ من الجامعة مجمعًا وجامعية، وهي تعني ضمن ما تعنيَ كيف تكون الجامعة "مجمعًا" لعمليات العمران الحضاري وبناء البشر والهندسة الحضارية للمجتمعات، وجامعة وجامعية لفاعليات وطاقات الأمة الحضارية، وتشكيل الشخصية الحضارية الفردية والجماعية. وهي بهذا الاعتبار تعي وظائفها، وتعي أدوارها وتتوسل الآلياتِ الحافزة للقيام بالدور والوظيفة والرسالة، بحيث تكون الجامعة رافعة للفعل الحضاري.

هذا المقترح الذي نراكم عليه لأستاذنا الدكتور حامد ربيع يجعلنا نشير إلى مقترح لتأسيس جامعة حضارية للدراسات العليا. هذه الرؤية المتكاملة وارتباطها بكيان الهوية والوظيفة الحضارية الممتدة، حاولنا تقديمها ضمن أشكال عدة تسهم في بيان أهمية هذا المقترح ونحن بصدد دراسة قضية الهوية في الجامعة والتعليم العالي.

الوظيفة الحضارية للجامعات وتأسيس الجامعات الحضارية




الحضارة
الثقافة
* الحضارة هي التعامل مع المواقف المتجددة كأداة وممارسة في آن.
* الثقافة ليست ممارسة.
* الثقافة جزء من الحضارة.
* الثقافة الإطار المعنوي للحضارة.
* الحضارة مفهوم شامل وممتد في تشكيلاته وممارساته.
القيم
* نظام القيم يمثل مجموعة المثاليات.
* يتبلور حولها قسط من الثقافة.
* قسط من الممارسات من حيث النجاح من عدمه (الحضارة).
* قنطرة (رابطة وواصلة) بين الثقافة والحضارة.
* منظومة القيم توصل عناصر التميز والتمايز.
* الإدراك الجماعي للنموذج المثالي للوجود الإنساني.
* حصيلة خبرة تاريخية ومعاناة يومية.
* حقيقة جماعية كلية وشاملة.
* مجموعة من المفاهيم والمدركات والخبرات والقيم والممارسات في نطاق التصور الذهني
علاقات متداخلة – متفاعلة – متكافلة
متكاملة – وثيقة – متساندة.
علاقات الاستطراق الحضاري.
مفهوم الوظيفة الحضارية
الترابط التاريخي
الوحدة الفكرية
الإدراك الجماعي المرتبط بالتعامل (الوظيفة الثقافية)
الإطار الفكري والمرجعي (الوظيفة المعنوية)
كل منها يشكل أحد متغيرات التعبير عن الوجود الفكري الجماعي
أهمية التمايز والتكامل
في عملية وظاهرة الغزو المعنوي وعمليات الاستيعاب الفكري
وغرس مفاهيم مختلفة يتكون منها إطار متباين للثقافة
ظاهرة التقسيم السياسي والحضاري



التسميم الحضاري والقابلية له
إمكانية خلق التحلل في نظام القيم الجماعي بطريقة غير مباشر (إضعاف الذات- وخلق التآكل)
إمكانية تطويع الإرادة القومية من الداخل ومن خلال التعامل النفسي المباشر
التدرج من مستوى زرع القيم إلى مستوى تضخيم القيم المزروعة
عملية لتفتيت الوحدة الجماعية وتحطيم الإرادة
إخضاع الإرادة الفكرية والحضارية لعملية تطويع كاملة
ثلاث مراحل للتعامل
التعامل مع أدوات حمل العدوى الفكرية
التعامل مع الطبقات المختارة لإضعاف المفاصل المتحكمة في الكيان الحضاري
مرحلة الإغراق الجماهيري والجماعي
تهدف هذه المرحلة إلى
إعادة تشكيل ردود الفعل من خلال السلوك تهدف إلى
السلبية وعدم الاهتمام بالقيم السياسية
الأسلوب المصلحي
خلق أدوات العدوى بزرع بذور قادرة على إيناع نوع معين من أنواع القيم يتجه بالأساس للأقليات
خلق الفرقة الحقيقية في الواقع
تفتيت قوى المقاومة في الجسد السياسي والكيان الحضاري
تضخم القيم المزروعة بحيث تصير قيم عليا بينما تنخفض وتتوارى القيم الأساسية إلى مرتبة ثانوية وهامشية
إذكاء الصراع المباشر على المستوى الجماعي والكلي. (ترهل الجسد – فقدان المفاصل تماسكها – خلق العملاء في جماعة العلماء)
الجامعات الحضارية
الوظيفة المعنوية والقيمية
الوظيفة التربوية
الوظيفة اللغوية
الوظيفة الإعلامية
الوظيفة التراثية والذاكرة الحضارية
الوظيفة الثقافية
الوظيفة العمرانية والإنمائية
الوظيفة الحضارية
الوظيفة الكفاحية الرسالية

في إطار البحث النظري في قضية الهوية الذي قدمناه في مفتتح ذلك البحث وفي سـياق تلك الصلة التي عقدناها بين أمرين.

الأول- يتعلق بهوية الجامعة: قدمنا فيه مجموعة من المشـاهد الجامعيـة الدالـة، فـإن الحديث عن جامعة الهوية يعبر عن الضلع الثالث في هذا المثلث الذي يؤصل كيف يمكن أن تؤدي الجامعة دورها ورسالتها في عملية الهوية. وفي هذا السياق كان من الأهمية الاهتمـام بمستويات ثلاث:

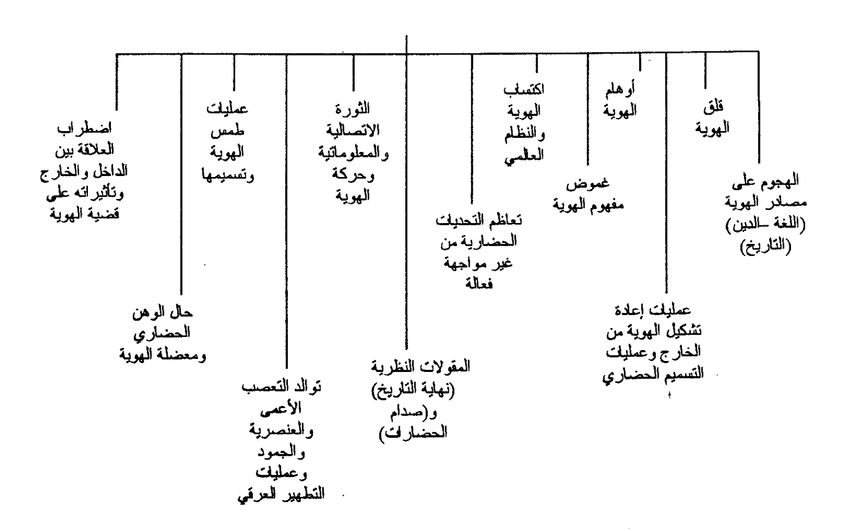
المستوى الأول- يتعلق بربط أزمة الهوية في واقعها وفي مشاهدها الجامعيـة بـالمقترح الذي نراكم عليه "لأستاذنا الدكتور حامد عبد الله ربيع". وهو أمر تطرقنا إليـه آنفًـا ونحـن بصدد تأصيل مفهوم الهوية مفهومًا وبنيةً وبيئةً، وفي هذا المستوى نؤسس ونراكم على هـذا المقترح بما يجعل جامعة الهوية (الجامعات الحضارية) أداةً محورية للقيام على هذه الوظيفة.

هذا المستوى الأول الذي يحاول تشخيص الواقع ورصد أزماته التـي تتعلـق بقضـية الهوية إنما يشكل في حقيقة الأمر الدواعي الواقعية والنظرية لتأسيس الجامعـات الحضـارية وقيام تلك الجامعات بأدوارها في رصد كل المثالب التي تتعلق بالهوية، بما يفرض على هـذه الجامعات النهوض بقضية الهوية وعيًا وتربيةً تأسيسًا وتدعيمًا تأصيلاً وتقويمًا؛ إذ تشكل تلك الجامعات الحضارية رافعة أساسية في عملية تمكـين الهويـة كمقدمـة لأصـول التمكـين الحضاري، وهو أمر يمكن ملاحظته في سياق هذا الشكل الذي يمثل (أزمة الهوية ودواعـي تأسيس الجامعات الحضارية):

أزمة الهوية

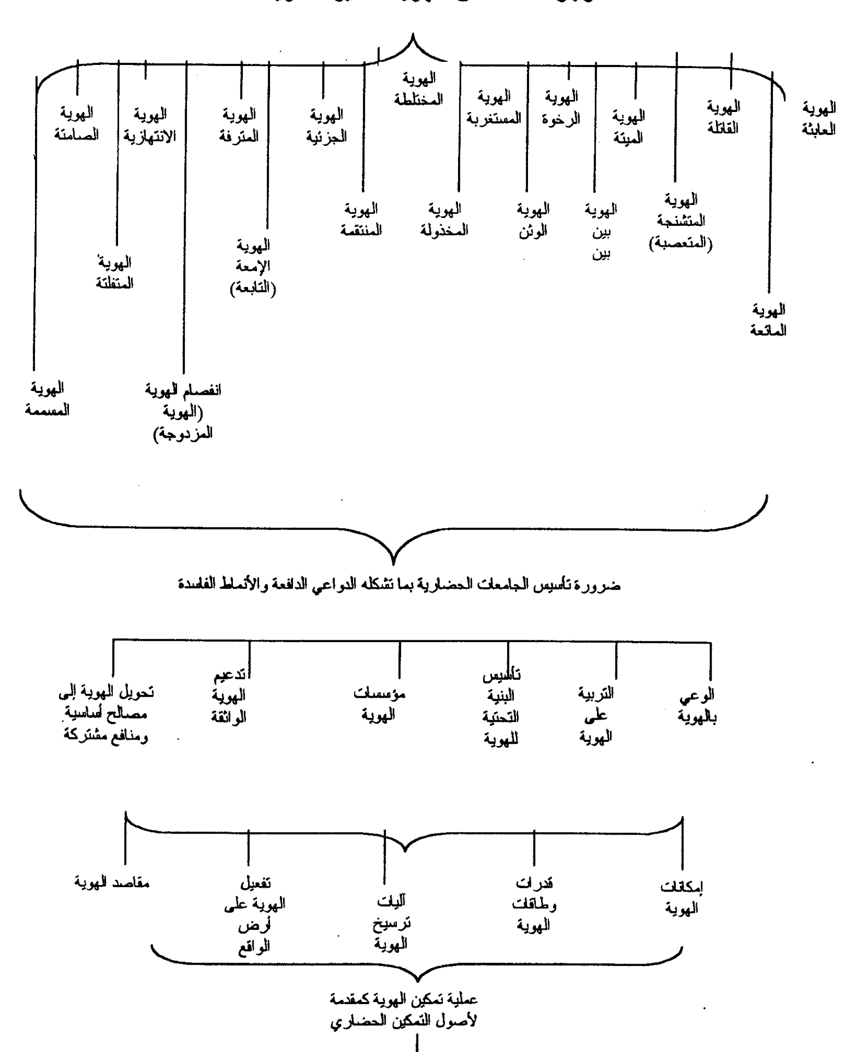
ودواعي تأسيس الجامعات الحضارية

الدواعي الواقعية والنظرية



تابع

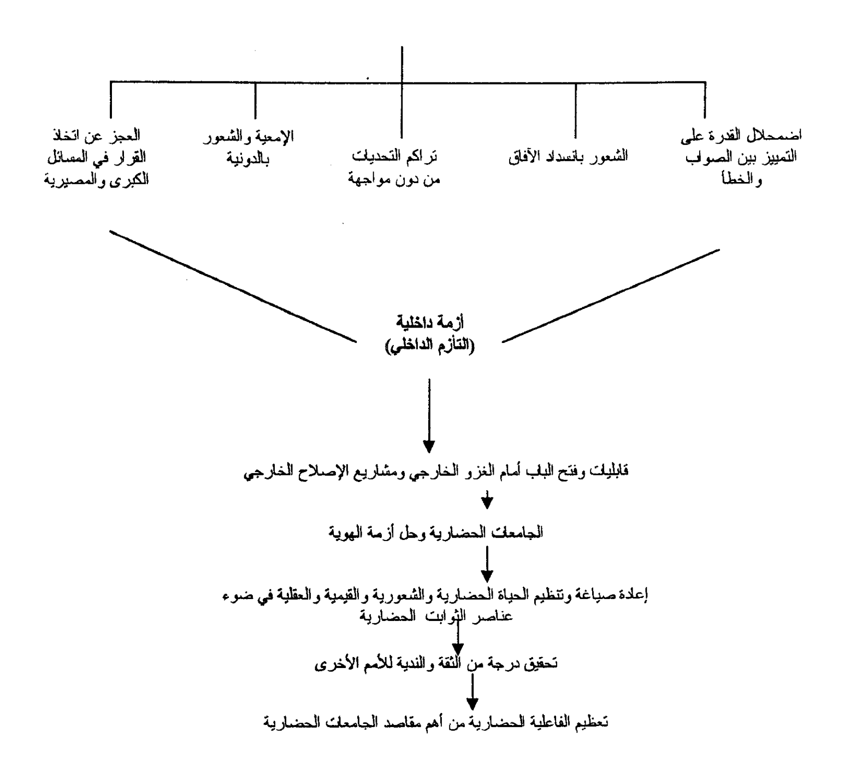
وجود أنماط من الهويات غير السوية



تابع

استحكام أزمة الهوية

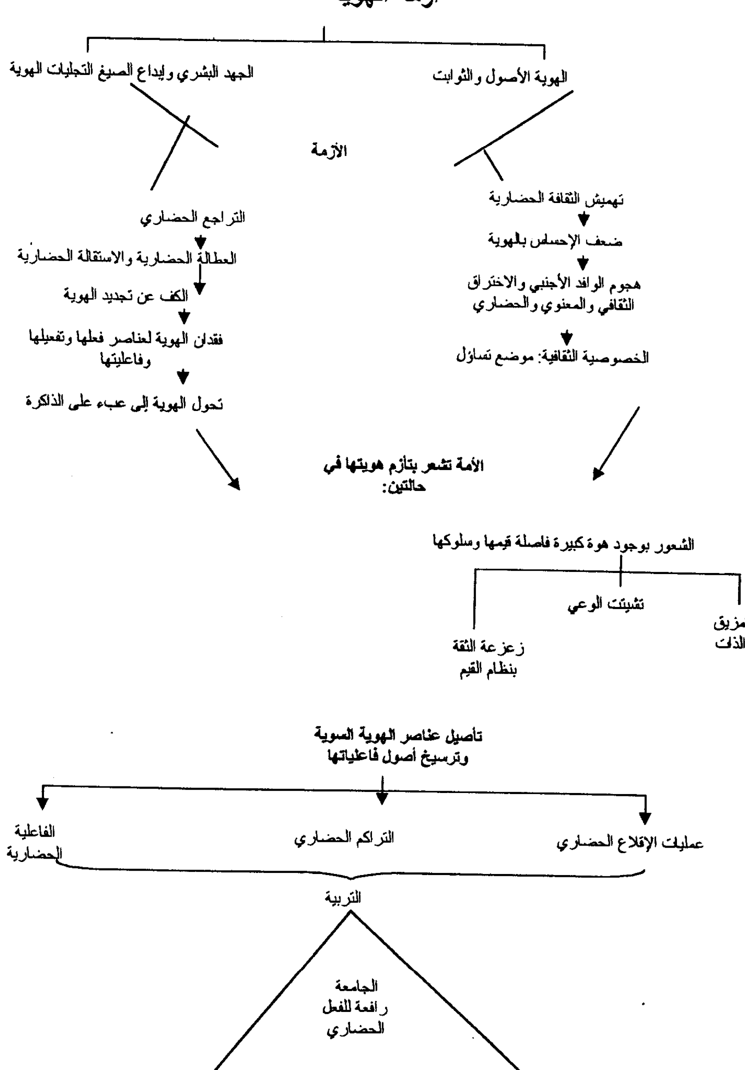
(حال الفتنة الثقافية والحضارية)



مفاصل أزمة الهوية في الأمة

وضرورات تأسيس الجامعات الحضارية في عمليات صياغة الهوية والوعي بها.

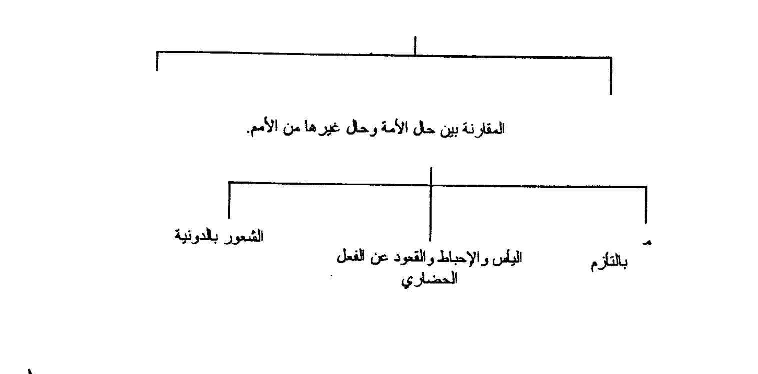
أزمة الهوية



تأصيل عناصر الهوية السوية وترسيخ أصول فاعلياتها

تابع

الجامعة رافعة للفعل الحضاري



وكما أكدنا في ذلك الجهد النظري الذي سبقت الإشارة إليه فإن مفاصل أزمة الهوية في الأمة (الكيان الاجتماعي الحضاري) إنما تشير إلى التعرف من خلال الدرس والبحث في إدراك مفاصل أزمة الهوية في الأمة وما يعنيه ذلك من قيام هيئات ذات رسالة ريادية تتمثل في ذلك المقترح الذي نراكم عليه بضرورات تأسيس الجامعات الحضارية وأدوارها في عمليات صياغة الهوية والوعي بها.

إن التعرف على الثابت والمتغير في أزمة الهوية وحقيقة التفاعل فيما بينهما وتلك الأزمة الناتجة عن اضطراب النسب والموازين التي تتعلق بالعلاقة بين الثابت والمتغير إنما يسهم في إشاعة وترسيخ وضع الأزمة بكل مؤشراته التي تتعلق بتهميش الثقافة الحضارية وحال التراجع الحضاري لهذه الأمة، وهو أمر يشعر ذلك الكيان بتأزم الهوية ويشيع حالة سلبية؛ سواء تعلق ذلك بالشعور الجمعي بوجود هوة كبيرة فاصلة بين قيم هذا الكيان وسلوكه هذا من جانب، أو من جانب آخر يؤدي إلى شعور بالدونية في المقارنة بين حال الأمة وحال غيرها من الأمم، وهو أمر ينتج في المحصلة استحكام أزمة الهوية وتكريس حال الفتنة الثقافية والحضارية وعقلية سجالية، بما يمكّن لأزمة الكيان الاجتماعي الحضاري من داخله، وهو أمر يمثل قابليات تفتح الباب أمام الغزو الخارجي ومشاريع "الإصلاح" الخارجي (غير المصلح).

ومن هنا كان دور الجامعات الحضارية في أن تضطلع بدورها بل هي -بالتأسيس والرسالة- تكون إحدى مهماتها الكبرى هي القيام على حل أزمة الهوية وإعادة صياغة وتنظيم الحياة الحضارية والشعورية والقيمية والعقلية والمعرفية والفكرية والثقافية في ضوء عناصر الثوابت الحضارية بما يحقق درجة من الثقة والندية للأمم الأخرى في إطار الثقة في إمكانات هذه الأمة وتنظيم فاعلياتها.

(انظر الشكل السابق المتعلق بأزمة الهوية ودواعي تأسيس الجامعات الحضارية، كذلك انظر الشكل المتعلق بالجامعات الحضارية وعملية ترسيخ الهوية والتشكيل الحضاري)

أما المستوى الثاني فإنه يتعلق بالفعل الإيجابي لتلك الجامعات الحضارية بعد الوعي بتشخيص أزمة الهوية ضمن أكر فكرية ومؤسسيه هذا المستوى الذي أشرنا إلى بعض من محصلته في المستوى الأول إنما يشكل عملاً بنائيًا ينظر إلى الجامعة بالاعتبار أنها مجمع وجامعية مجمع لعمليات العمران الحضاري وبناء البشر والهندسة الحضارية للمجتمعات.

وجامعة وجامعية لفاعليات وطاقات الأمة الحضارية.

وهي في هذا المقام تعي ضرورات البنـــاء والعمـــران الحضـــاري وحجـــم التعـــديات الحضارية (كمًا وكيفًا) سواءً تعلقت تلك التحديات بعناصر الـــذاكرة التراثيـــة الحضـــارية أو بمستقبل الأمة الحضاري.

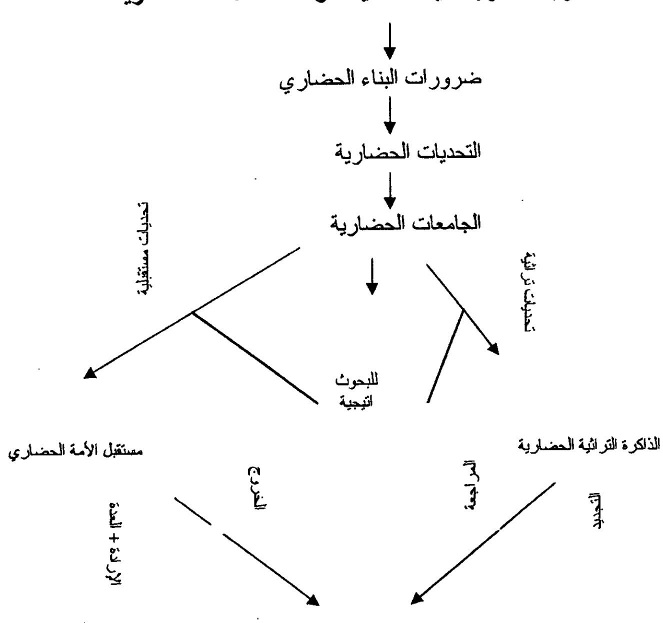
وهو أمر يقع في الصميم أو يقع في القلب من قضية الهوية التي توصل إلى الكيفية التي يمكن الخروج بها من واقع الوهن الحضاري في إطار من مراجعه الذات والعمـــل للخـــروج من هذه الأزمة في إطار من التعدد الحضاري الذاتي الذي يؤسس لتأسيس الإدارة وبناء العدة (انظر في هذا السياق الشكل الخاص بالجامعة مجمع وجامعية) وكذلك انظر الشـــكل الثـــاني المتعلق بتأسيس الجامعات الحضارية وتجديد الوظيفة الحضارية للجامعة.

الجامعة: مجمع وجامعية

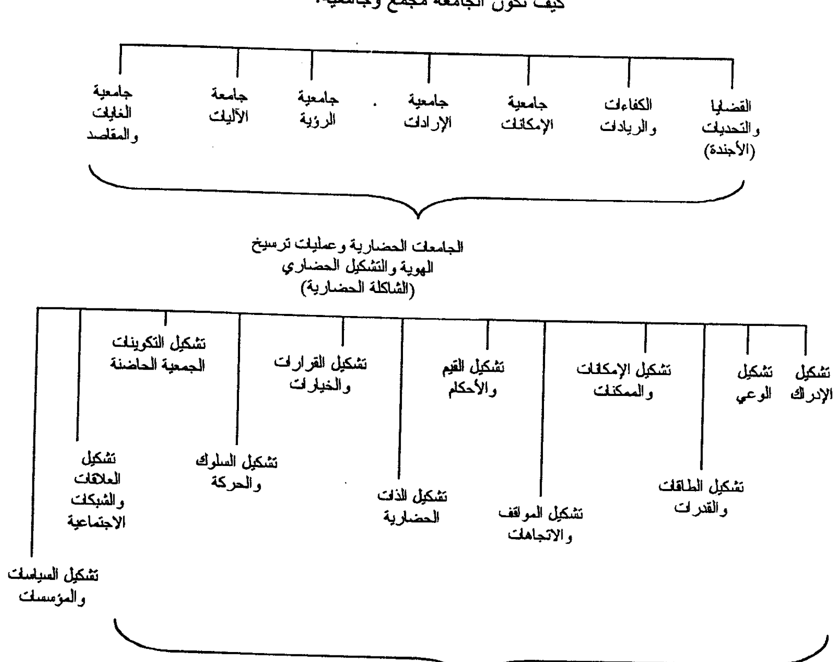
كيف تكون الجامعة "مجمع" لعمليات العمران الحضاري

وبناء البشر والهندسة الحضارية للمجتمعات؟

وجامعة وجامعية لفاعليات وطاقات الأمة الحضارية؟



تجديد الوظيفة الحضارية للجامعات



تشكيل الشخصية الحضارية الفردية والجماعية

تكوين الشخصية الحضارية المتوازنة القدرة على مواجهة المواقف وفق أصول الوعي الحضاري	الشخصية الحضارية المتكاملة تجسير الفجوة بين القيم الثابتة والمتغيرات العالمية	الشخصية الحضارية الواثقة (صناعة العزة الحضارية)

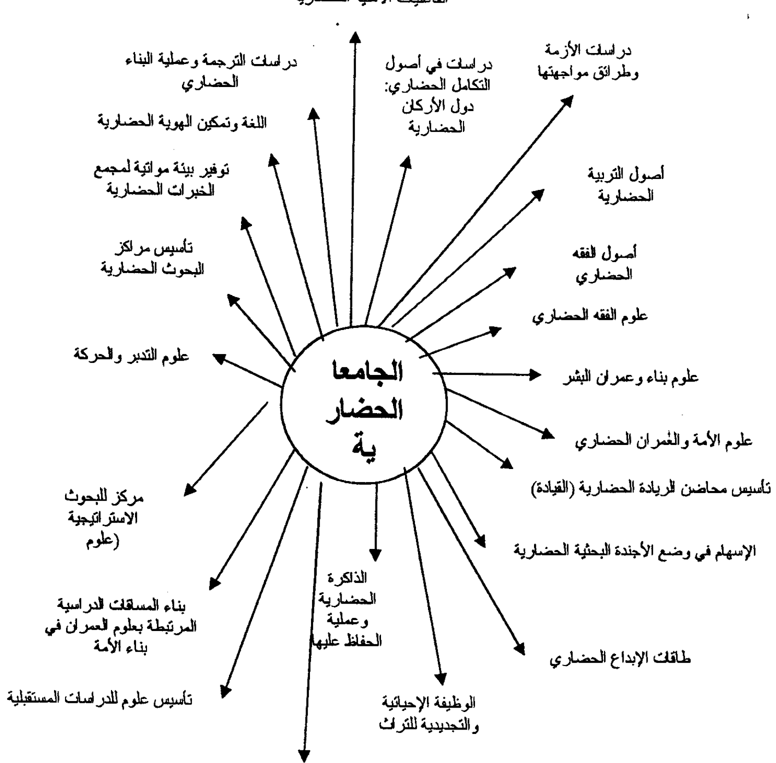
أما المستوى الثالث فإنما يتعلق بإمكانات تحويل هذا الإدراك والوعي بمفاصل أزمة الهوية بما تشكله من دواع لتأسيس الجامعات الحضارية وتلك الرؤية البنائية والإيجابية للجامعات الحضارية في تأدية وظائفها ورسالتها في الإطلاع بدورها في حل أزمة الهوية التي استحكمت أو تأزمت هذا الوعي على الجانبيين

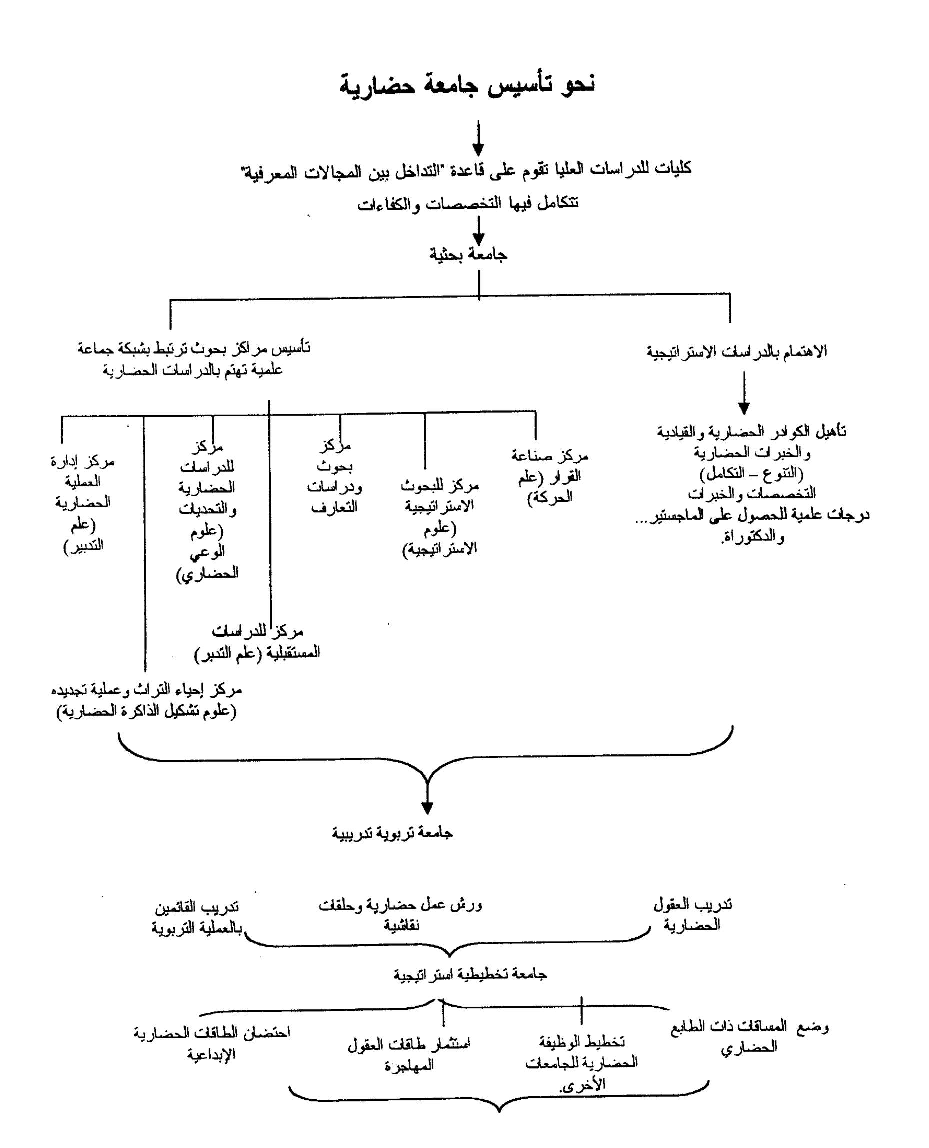
الوعي بالأزمة والوعي بالوظيفة والرسالة إنما يشكلان مقدمة بترجمة هذا الوعي إلى وظائف وأدوار وآليات إجرائية وكذلك إلى بنيه مؤسسية في تشكيل هذه الجامعات الحضارية وما تتضمنه من مؤسسات فرعية.

انظر في هذا المقام الشكلين اللذين يمثلان الخطوط الأساسية لهذا المقترح إذ يتعلق الشكل الأول بالجامعات الحضارية: الوظائف- الأدوار- الآليات، أما الشكل الثاني فإنما يتعلق بالمقترح المؤسسي للجامعة الحضارية وهو ما أسميناه (نحو تأسيس جامعة حضارية).

الجامعات الحضارية

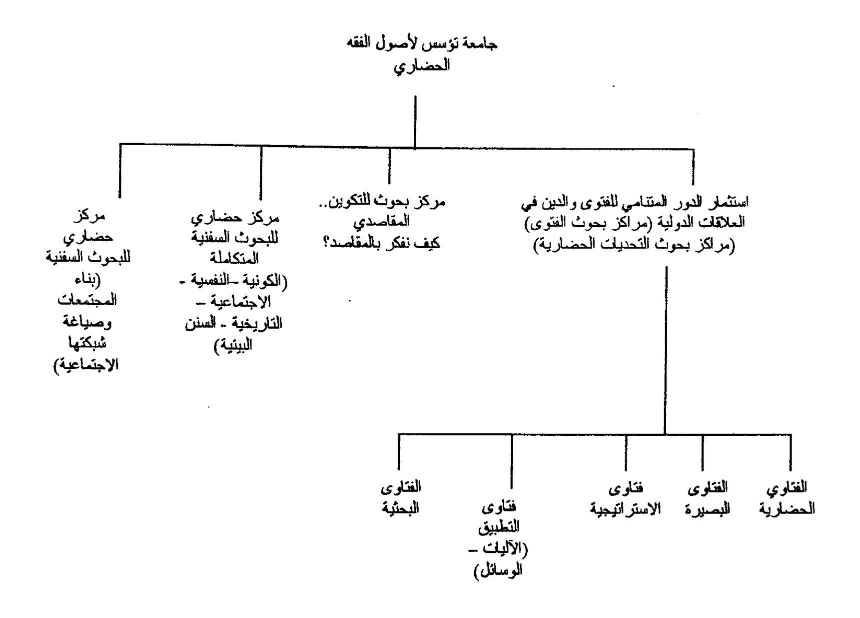
الوظائف – الأدوار – الآليات





نحو تأسيس جامعة حضارية
كليات للدراسات العليا تقوم على قاعدة "التداخل بين المجالات المعرفية"
تتكامل فيها التخصصات والكفاءات
جامعة بحثية
الاهتمام بالدراسات الاستراتيجية
تأسيس مراكز بحوث ترتبط بشبكة جماعة علمية تهتم بالدراسات الحضارية
تأهيل الكوادر الحضارية والقيادية والخبرات الحضارية (التنوع – التكامل) التخصصات والخبرات
درجات علمية للحصول على الماجستير... والدكتوراة.
مركز صناعة القرار (علم الحركة)
مركز للبحوث الاستراتيجية (علوم الاستراتيجية)
مركز بحوث ودراسات التعارف
مركز للدراسات الحضارية والتحديات (علوم الوعي الحضاري)
مركز إدارة العملية الحضارية (علم التدبير)
مركز للدراسات المستقبلية (علم التدبر)
مركز إحياء التراث وعملية تجديده (علوم تشكيل الذاكرة الحضارية)
جامعة تربوية تدريبية
تدريب العقول الحضارية
ورش عمل حضارية وحلقات نقاشية
تدريب القائمين بالعملية التربوية
جامعة تخطيطية استراتيجية
وضع المساقات ذات الطابع الحضاري
تخطيط الوظيفة الحضارية للجامعات الأخرى.
استثمار طاقات العقول المهاجرة
احتضان الطاقات الحضارية الإبداعية

تابع



جامعة تؤسس لأصول الفقه الحضاري
استثمار الدور المتنامي للفتوى والدين في العلاقات الدولية (مراكز بحوث الفتوى) (مراكز بحوث التحديات الحضارية)
مركز بحوث للتكوين.. المقاصدي كيف نفكر بالمقاصد؟
مركز حضاري للبحوث السفنية المتكاملة (الكونية -النفسية - الاجتماعية - التاريخية - السنن البيئية)
مركز حضاري للبحوث السفنية (بناء المجتمعات وصياغة شبكتها الاجتماعية)
الفتاوي الحضارية
الفتاوى البصيرة
فتاوى الاستراتيجية
فتاوى التطبيق (الآليات - الوسائل)
الفتاوى البحثية

خاتمة: الجامعة والجماعة والجامع .. هوية الجامعة وجامعة الهوية

قضية المفاهيم ليست بعيدة عن قلب قضية الهوية ، ومن هنا تأتي أهمية صياغة مفاهيم على تأسيس من مرجعية الهوية. وكذا محورية صياغة المفاهيم من التحريف والاختراق والاختلال الذي ينعكس ليس فقط على النسق المعرفي بل يمتد الأمر إلى نظم التفكير وأصول التدبير وحقائق التسيير وعمليات التأثير ومفاصل التغيير، أي يؤثر على عناصر التنظير المجرد وطرائق السلوك العامة الفعال في المجتمع، والذي يؤثر بدوره في كل مجالات العطاء والإنتاج والتطور العام.

التكامل المعرفي ليس إلا ترجمة " لجذر" الهوية في اللغة "جمع" وجذر الجامعية في الحضارة جمع ومجموع ومجتمع، وجذر الحرمة والحرام في المكان والمكانة والفكرة التي تربط بين فعاليات الثقافة والعلم والتعليم في الجامع الذي يحرك المعنى حينما نؤكد على " الحرم الجامعي"، إنها الرسالة لعناصر تجعل من الجميع مقصودها ومن المجتمع مجال فعلها وفعاليتها. إن كل لفظ يأخذ من الآخر أخذا معنويا ومفهوميا، بحيث من الممكن أن نقول إن لفظ " الجامع " يأخذ من لفظ " الجامعة " و" الجماعة"، وأن لفظ " الجامعة " يأخذ من لفظ " الجامع" و"الجماعة"، وهكذا الحال بالنسبة " للجماعة" و" المجتمع ".

الجامعة ككيان للهوية العلمية والهوية السلوكية هي " المرحلة " التي يكون فيها العلم، وكذا السلوك المترتب عليه مجتمعا عند الإنسان بعد إن كان متفرقا، ويضم بعضه إلى بعض في هذه المرحلة، وهي جامعة لمختلف التخصصات والمشارب والتوجهات لتوصل معاني " مجتمع" العطاء الفياض، يفيض بقيم (الجامع) وسياق جامعيته ليصب في (الجميع والمجتمع والجماعة) أثرا في تماسك الجماعة وعمران المجتمع ونفع الجميع.

والجامعة في اللغة هي مؤنث الجامع، ويشتركان من حيث اجتماع الناس فيها، بين اجتماع لقصد العبادة، وهو الذي يتحقق في الجامع، وبين اجتماع لقصد العلم وهو الذي يتحقق في الجامعة، ولكل حرم حرمه في سياق يجعل من العبادة مسارا يفيض بالعلم ، ومن العلم حركة عبادة {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} (٥٦) سورة الذاريات، وهذا يؤكد أن العلاقة بين الجامع والجامعة ليست علاقة افتراضية، أو أن من غير الممكن أن تجتمع هذه العلاقة، بل هي العلاقة التي يكشف عنها الواقع التجريبي بأصالة العلاقة بين العلم والدين. ونحن مع من يذهب إلى " أن بذرة الجامعة كمؤسسة حضارية لإنتاج المعرفة التنموية

المنظمة (العمران) كانت على يد الذين بادروا بتنفيذ أمر الله جل وعلا بإلتماس فضل العلـم، الذي جاء في معظم صور كتابه الكريم خاصة في سورة طه **{وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا}** (١١٤) سورة طه، وفي سورة المجادلة **{يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ}** (١١) سورة المجادلة ... فمن حلقات الصحابة والأئمة والصالحين والعلماء التي تنامت فـي المساجد وحلقات الذكر تكونت خلال فجر وضحى الإسلام مدارس العلـم الشـهيرة، داخـل الوطن العربي وخارجه لتشكل جميعا عطاء مدرسة العلم.

أما العلاقة بين الجامعة والجماعة بينهما نسبة العموم والخصوص المطلـق، أي أن كـل جامعة تحتوي على جماعة، وليس في كل جماعة بالضرورة جامعة. وهذا يعني أن الجامعة تختزل في بنيتها الجماعة، ولا نعني بالجماعة هنا عموم المجتمع، وإنما قطاعا نوعيـا مـن المجتمع ويطلق على هذا القطاع في أوساط التعليم العالي، المجتمع الجـامعي أو العلمـي أو الأكاديمي لكثرته العددية وأهميته النوعية، الجامعة هي التي تنشئ هذا المجتمع أو الجماعـة وتجعل بين إفراده جامعا وهو العلم، كسبا واشتغالا أو عطـاء. والجماعـة العلميـة قـاطرة المجتمع أو هذا ما يجب أن تكون فتشكل هوية دورها ووظيفتهـا ورسـالتها فـي المجتمـع مراعية المجموع ولفائدة الجميع(٥٣).

هذه الرابطة الدلالية والمفاهيمية هو ما نعنيه بهوية الجامعة وجامعة الهوية يحـرك كـل هذه المعاني جذر جامع يجمع ما تفرق وينظم ما تبعثر ويكثف طاقة الجامعية ليحولهـا إلـى فاعلية في المجتمع والجميع والمجموع.

وضمن هذه الرؤية تحركت فكرة المشاهد لتؤصل بعضا مـن المشـاهد التـي افقـدت الجامعة اصل هويتها، ففرقت لا جمعت، و فقدت بعض من صفاتها في الحرم وقدسيته مـن مشاهد سوق تتعاظم المؤشرات الدالة عليه، حتى صارت الجامعة قصعة يتداعى عليها، وفقد عنان جامعيتها بين الأستاذ والطالب، والعالم والمتعلم، وانعزلت عن جماعتهـا بـل وفرقهـا فانعزلت عن مجتمعها والتأثير فيه.. وبيع ملازم الكتاب الجامعي نتفا (ملازم) لـم تكـن إلا رمزا لتفكيك وظيفة الجامعة وأدوارها، وتواري رسالتها وجامعيتها، وصـارت الجامعـة لا تجمع ما تفرق، بل تفرق ما تجمع لديها. وتفتت ما تماسك منها، مشاهد في معظمها تحـرك الجامعة إلى رؤية هوى وإلى حافة الهاوية لا تأصيل الهوية.

ومن هنا كان من المهم ألا نجعل الكلام عن هوية الجامعة وجامعة الهوية مجرد فائض

كلام نرطن به لا يتعدى الحروف المتشابكة أو الأسلوب الفخم، قضية الهوية في الجامعة قلب الجامعة ولا يمكن تحريك هذه القضية بكل فاعلياتها إلا بإنشاء "جامعة الهوية" لتظل "جامعة للجامعات" تؤسس معاني الجامعات الحضارية ووظيفتها العمرانية.

إن استمرار الاعتقاد الرسمي المسئول عن التنمية الوطنية "بأن الجامعات ليست إلا مؤسسة تعليمية حالها مثل الذي لأيه مدرسة ثانوية، تقوم بخدمة الدولة، وليس للجامعة مجال تفكر فيه بأنها شريك لها" .. سيقود كل ذلك إلى تقزيم الحرم الأكاديمي في وجود المجتمع، الأمر الذي يحيل هذا الوجود كيانا ميكانيكيا لا روح حضارية فيه.."(٥٤).

نظرا لإمساك الحكومات بخيوط كيس مصروفات تلك الجامعات فقد خضعت استقلالية الحرم الجامعي.. لهوى شد وإرخاء تلك الخيوط وبشكل خاص في مجال توظيف الإدارة العليا وعضوية هيئة التدريس والبحث العلمي... الجامعات– في معظمها– لم تنج– كذلك من كرب تحول الحرم الجامعي إلى مكتب لإصدار شهادة، وهي ورقة لم تعد تضمن للخريج الشاب مستقبله المنتظر في الحياة الواقعية.. بل هي تدخل الطلاب إلى غيوم عصر "القنوع" ومن ثم بروز "مشهد الخنوع العلمي" وقتل المبادرة الذاتية للطلاب .. وعندما يتصاعد ضغط الحرم الجامعي الجماهيري على الإدارة الجامعية .. لا تجد الأخيرة من سبيل أمامها سوى "عقد" لقاءات مهرجانية تلعب من خلالها على امتصاص هذا الضغط، إن لم تصل في كثير من الأحيان إلى إلقاء تبعة تخلف الحرم الجامعي كبيرا على الإدارة، تلجأ الأخيرة إلى القوى السياسية المساندة من خارج الحرم الجامعي " لتنظير" أمر التطوير الجامعي. فتكون النتيجة لقاءات مهرجانية كبرى تختتم بحملة إعلامية مثيرة تظهر قصائد من التوصيات والحكم الصارخة التي تطمس صوت الحرم الجامعي وراء مشهد صبر أكاديمي لا يغيب.. وفي أعقاب كل حفلة تطوير جامعية، تبرز وجوه إدارية جديدة وبرامج عمل لا تختلف عن سابقاتها إلا بحلتها الإدارية الجديدة.

ومن هنا يجب البحث عن مظاهر نبض الحياة في الحرم الجامعي، أهمها على الإطلاق تجسير الهوة السحيقة المقامة بين الحرم الجامعي والمجتمع واستحضار معاني الجامع والجامعة في هذا المقام في إطار "جذر جامع" لهوية الجامع وهوية الجامعة . وفي هذا السياق لابد من تأسيس قواعد حضارية لجامعات حضارية تنهض بالأمة علما وتعليما وبحثا.(٥٥) .

هذه الجامعات ستجيب حتما عن أسئلة الهوية:

هل الجامعة تمثل بحق ضمير المجتمع وفكره وشكل اجتهاده؟ وما مدى دلالة صحة الجامعة على صحة الجامعة؟ ما هي روابط الجامعة بواقع المجتمع وتأثيرها فيه وتأثرها به؟.. وما هو موقعها في الكيان الفكري والثقافي في المجتمع؟... ما مدى صحة الظاهرة التي تشير إلى إحساس الطالب الجامعي بالاغتراب في مناخها وشعوره بالبعد عن حاضره وقضايا عصره؟ ما هي في النهاية هوية الجامعة وجامعة الهوية (معرفة، وهدفا وريادة، وقدرة؟!)

الأمر هنا قد يتعلق بمعرفة إنتاج المجتمع أكثر من مجتمع إنتاج المعرفة، والتأكيد على جودة المعايير أكثر من الحديث عن معايير الجودة، وإلا ستظل هذه الشعارات مجرد غطاء كثيف على واقع الجامعة في هوية كيانها وهوية رسالتها؟!! أين نحن من كل ذلك؟! ، الهوية في الجامعة ليست زينة أو فائض كلام، ولكنها إضفاء لقيمة الجامعة وجامعة القيمة..

هوامش الدراسة

(١) انظر هذا البحث ضمن أعمال المؤتمر المتعلق بالمواطنة في مركز البحوث والدراسات السياسية، ويمكن مراجعة هذا البحث في كتاب مستقل د. سيف الدين عبد الفتاح قــراءة في دفاتر المواطنة المصرية: الزحف غر المقدس، تأميم الدولة للدين، (القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية، سبتمبر ٢٠٠٥، ص ٥-١٣).

(٢) انظر ذلك في نصر محمد عارف، أبستمولوجية السياسة المقارنة: النمــوذج المعرفــي- النظرية - المنهج، (بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر (مجــد)، ٢٠٠٢، ص ٧١ وما بعدها.

(٣) انظر في حديث النهايات وغير ذلك من أمور: على حرب، حديث النهايــات: فتوحــات العولمة ومآزق الهوية، (الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٢، ص ١٦٧ ومــا بعدها. قارن أيضًا عبد السلام عبد العالي، سوسيولوجيا الواقع الدار البيضاء، دار توب قال للنشر، ١٩٩٩، ص ١١٤- ١١٥.

(٤) عبد الكريم بكار، الرحلة إلى الذات: تجديد الوعي، دمشق، دار القلم، ٢٠٠٠، ص ٦٩- ٧١.

(٥) المرجع السابق، ص ٧٢- ٧٥، قرب إلى هذا نفس المؤلف عبد الكريم بكــار، مقدمــة للنهوض بالعمل الدعوي، دمشق، دار القلم، ١٩٩٩، ص٢٠.

(٦) انظر في هذه الأفكار المهمة مقاله قيمة: مصطفى الحاج علي، الهوية من منظور فلسفي إسلامي: مدخل نظري لنقاش علاقة المثقف بالهوية، مجلة لمنطلق العدد ٩٩، شــعبان/ رمضان ١٤١٣هــ، ص ٢١-٢٣، قارن في ذلك في إطار ما أسماه البعض بالتضــحية بالهوية من أجل الوجود: كمال عبد اللطيف، مفاهيم ملتبسة في الفكر العربي المعاصــر، بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٢م، ص ٦٤- ٦٧.

(٧) انظر وببعض التصرف من الباحث: مصطفى الحاج علي، مرجع سابق، ص ٢٣، لاحظ وقارن بأمراض الهوية وقلقها في محمد المهدي، الصحوة الإسلامية: الدوافع والعوائــق (دراسة نفسية)، المنصورة: دار الوفاء، ١٩٩٢، ص ٤٨-٥٣.

(٨) انظر في معاني التعارف الحضاري: د. سيف الدين عبد الفتــاح، الإســلام والعولمــة: رؤيتان للعالم، بحث قيد النشر ضمن الرؤية التأسيسية في حوار الحضــارات برنــامج حوار الحضارات، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

(٩) انظر مصطفى الحاج علي، مرجع سابق، ص ٢٥-٢٧.

(١٠) المرجع السابق، نفس الصفحات.

(١١) انظر في حال التنازع والاستبعاد والتنافي وما يتركه ذلك من آثار على قضية الهوية: د. سيف الدين عبد الفتاح، حوار النخبة المثقفة حول العنف والإرهاب: مراجعة نقدية، ضمن د. كمال المنوفي وحسنين توفيق (محرران)، الثقافة السياسية في مصر بين الاستمرارية والتغير، أعمال المؤتمر السنوي السابع للبحوث السياسية، القاهرة ٤-٧ ديسمبر ١٩٩٣م، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية: مركز البحوث والدراسات السياسية، ١٩٩٤م، م١، ص ٦٢٠ وما بعدها.

(١٢) انظر في معاني المفاهيم الحضارية الكبرى: د.سيف الدين عبد الفتاح، مقدمات أساسية حول التحيز في التحليل السياسي: منظور معرفي وتطبيقي، ضمن: د. عبد الوهاب المسيري (تقديم وتحرير)، إشكالية التحيز، (القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي- نقابة المهندسين، ١٩٩٥، ط٢، ص ٦٧٥ وما بعدها.

وينوى الباحث اتخاذ مفاهيم الهوية نموذجًا للمفاهيم الجامعة والمفاهيم الحضارية القاعدية ويحاول أن يفعّل هذا المفهوم ضمن نماذج ومجالات تطبيق مثل (اللغة والتعليم... إلخ) انظر مقالاتنا حول اللغة والهوية قراءة في رؤية الدكتور حامد ربيع، ضمن ندوة اللغة الهوية وحوار الحضارات، جامعة القاهرة: برنامج حوار الحضارات ١٢-١٣ أكتوبر ٢٠٠٤.

(١٣) حول "أوهام الهوية" وشيوع هذا التعبير انظر: مراد وهبه (المحرر)، الهوية الثقافية في الزمان، أبحاث المؤتمر الخامس للمجموعة الأوروبية-العربية للبحوث الاجتماعية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢م)، يقول عبد القادر الزغل في كلمة الافتتاح "... ونوع القداسة عن مفهوم الهوية يطربني، وأنا أو أود الدفاع عن فكرة أن الهوية هي ولاً وقبل كل شيء أسطورة، أسطورة الواحد.."، ص ١٣-١٤، انظر وقرب جان فرانسوا بيار، أوهام الهوية، ترجمة: حليم طوسون، كتاب العالم الثالث، (القاهرة: دار العالم الثالث، انظر بصفة خاصة ص ١٥ وما بعدها، انظر أيضًا دار يوش شيغان، أوهام الهوية، ترجمة: محمد علي مقلد، (بيروت: دار الساقي، ١٩٩٣م).

(١٤) انظر في إشارات لأزمة الهوية وخطاباتها على الرغم من اختلافنا مع الكاتب حول الشواهد التي يدلل بها على ذلك: شريف يونس، سؤال الهوية: الهوية وسلطة المثقف في عصر ما بعد الحداثة، (القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات، ١٩٩٩م)، ص ٧ وما بعدها.

وقارن بهذا الاعتبار: بكار، تجديد الوعي، مرجع سابق، ص ٧٢- ٧٥، وانظر أيضـًا، لمياء محمد أحمد السيد، "العولمة ورسالة الجامعة"، ترجمة: حامد عمار، (القاهرة: الدار المصرية- اللبنانية، ٢٠٠٢).

(١٥) انظر: د. سيف الدين عبد الفتاح، قراءة في دفاتر المواطنة المصرية، مرجع سابق، ص ٥-٦.

(١٦) في إطار فكرة المعرض وكذا اللقطات انظر في هذا المقام تيموثي ميتشـيل، استعمار مصر، ترجمة: بشير السباعي وأحمد حسان، (القاهرة: سيناء للنشـر، ١٩٩٠، ص ١٩ وما بعدها)، انظر كذلك ضمن عملية التمثيل والمشاهد المرتبطة به والذي يعد مفهومـًا مكملاً للمعرض عند ميشيل: جيمس سكوت، المقاومة بالحيلة: كيف يهمس المحكوم من وراء ظهر الحاكم، (بيروت: دار الساقي، ١٩٩٥م) انظر بصفة خاصـة الفصـل الأول الذي عنوانه مؤلفة "ما وراء الحكاية الرسمية)، ص ١٣ وما بعدها. كما يمكن مراجعـة مفهوم مجمع "الفرجه": عبد السلام بن عبد العالي، سوسيولوجيا الواقع، مرجـع سـابق، ص ١٠١.

(١٧) انظر في هذا المقام إدجار موران، الفكر المستقبل: مدخل إلى الفكر المركب، ترجمـة: أحمد التصوار ومنير الحجوجي، (الدار البيضاء: دار توبقال، ٢٠٠٤،)، انظـر التقـديم ص ٥-٨.

(١٨) انظر في هذه الفكرة المهمة إدجار موران، المرجع السابق، في الفصـل الأول: العقـل الأعمى، ص ١٣ وما بعدها.

(١٩) انظر في محاولة لرصد هذه الأمور التي تتعلق بفقدان الجامعـة لوظائفهـا وأدوارهـا ورسالتها هذا الكتاب القيم الذي يكاد يرصد بعض المشاهد الجامعية، كما حاولنا أن نقوم به د. سعيد إسماعيل علي، شجون جامعية، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م).

(٢٠) انظر هذا المشهد الذي تطرقنا إليه من قبل في كتابنا قراءة في دفاتر المواطنة المصـرية فقر المواطنة ومواطنة الفقر هذا المشهد الذي نرصده هذه المرة في بحث التعليم العـالي حول حال الخريج الجامعي وهو يشير إلى انتحار أحد تلاميذ كلية الاقتصاد المجتهـدين الذي انتحر بعد معايرته بفقره (غير لائق اجتماعيًا) وعبر هذه الروابط تـأتي النتيجـة المهمة التي أشرت إليها بقوله سيدنا علي بن أبي طالب "كاد الفقر أن يكون كفرًا" ومعنى استفادة النبي عليه الصلاة والسلام من الكفر والفقر "اللهم إني أعوذ بك من الكفر والفقر وعذاب القبر" أخرجه أحمد والترمذي والنسائي وصححه الحاكم. هذه الرؤية توضح هذه

اللقطة المراد الإشارة إليها في حال الخريج الجامعي الذي قد يصل به الأمر إلــى حــد الانتحار، انظر كذلك محمد أبو مندور وآخرون، الإفقار في بر مصر، (القاهرة: كتــاب الأهالي، نوفمبر ١٩٩٨م)، انظر بصفة خاصة في مفهوم الإفقار، ص ٨٦ وما بعــدها، والكتاب بكامل بحوثه مهم يجب مطالعته، وفي إطار الفقر المنفي للكفــر، انظــر كــرم خميس، سدوا أمامه كل المنافذ فأختار الموت: مأساة شاب مصري قتلته حكومــة أولاد الذوات، جريدة الأسبوع، ١٨ أغسطس ٢٠٠٣.

(٢١) انظر تلكِ المقالة لأبن المقفع في حكاياته حول حال الفقير لأبن المقفــع، كليلــة ودمنــة لبيدبا الفليسوف، (دار المدى للثقافة والنشر، ٢٠٠٢)، قصة الذئب والرجــل والفــرس، ص ١٢٠.

(٢٢) انظر مقاله الكواكبي العميقة: عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد ضمن الأعمال الكاملة للكواكبي، إعداد وتحقيق محمد جمال طحان، (بيــروت: مركــز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٥، ص ٤٧٥).

(٢٣) انظر في سياق المواطن المهجَّر وهجرة العقول، د. محمد عبد العليم مرســي، هجــرة العلماء من العالم الإسلامي، (السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود، مركز البحــوث، ١٩٨٤م، ص ٦١ وما بعدها).

(٢٤) في هذا السياق أطلقنا على ظاهرة أحمد زويل التهجيــر الثــاني، انظــر البيروقراطيــة المصرية تقضي على مشرف إنشاء الجامعة التكنولوجية، الأهالي، ٢٠٠٣/١٠/١٥.

(٢٥) يحاول الباحث إجراء تطوير لبحث قام به حول "المنظور الحضاري لهجرة العقول" قــدم مسودة له لمنظمة الإيسيسكو المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم في العام ٢٠٠٠، وهو يؤكد على هذه المعاني التي تربط بين هجرة العقول وتهجيرهــا وهجــرة العقــول وإهدارها كموارد، كان ذلك بتشربهم لثقافة الغرب واغترابهم فى الداخل أو بتهجيــرهم إلى الخارج كنوع من النفي الاختياري وربما الإجباري.

(٢٦) في إطار صناعة مواطنة اللامبالاة والطالب الجامعي وعلاقته بالمشاركة السياسية يمكن الحديث عن كل السياسات التي تصرف المواطن عن المساهمة فــي العمليــة السياســية وعلى رأسها طلاب الجامعة في هذا المقام، انظر بعض هذه النماذج في فهمي هويــدي، احقاق الحق، (القاهرة: دار الشروق، ط٣، ١٩٩٩م، ص ١٦١ وما بعدها)، انظر كــذلك لنفس المؤلف، مصر تريد حلاً، (القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٨م).

(٢٧) د. محمد السيد سليم، التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية ضـــمن أعمـــال مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي (رؤية لجامعة المستقبل)، مــايو ١٩٩٩، الجزء الأول، انظر كذلك بحث الدكتورة نادية مصطفى، دور الجامعات العربيــة فــي الحفاظ على الهوية العربية (حالة جامعة القاهرة)، بحث غير منشور وكذلك انظـــر فـــي مفهوم السوق الجامعي رؤية أخرى في د. حامد عمار، دراسات في التربيـــة والثقافـــة (٤): الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب ص ١١-٦.

(٢٨) قام أحد الباحثين المتجهدين "الباحث عبده إبـــراهيم" بإحصـــاء لمجموعـــة الكافتيريـــات والمكتبات التي توجد في الحرم الجامعي بجامعة القاهرة وقد لاحظنا عدة أمـــور ومـــن خلال ما رصده الأول أن هناك من مجموعة كافتيريا الطعام والشراب التي انتشرت في الحرم الجامعي وهي فروع لكافتيريا خارج هذا الحرم سميت بنفس الأسماء وهي أسماء دالة في كيفية تحول الجامعة إلى سوق مشابهة لسوق خارجها الثاني: أن عدد المكتبـــات التي تقوم ببيع الكتب اقتصر على بيع كتب المقررات الدراسية من دون بيع كتب للثقافة العامة وموجة عام فقد تقلص حجم هذه المكتبات وكتب على معظمها عبارة "مغلق" أمـــا الأمر الثالث: الذي لاحظناه فهو تحول بعض المكتبات عن أنشطتها الأساسية فصـــارت تحمل بين أرفضها بدلاً من الكتب هدايا وعطور ومستحضرات تجميل وتأجير المكالمات في المحمول. هذه الأمور ترصد لنا حال الجامعة الذي تحول من سوق ثقـــافي وفكـــري إلى سوق تجاري يؤكد على ذلك بروز نمط الأستاذ التاجر في هذا المقام الذي يحـــرص على تسويق كتبه ومذكراته.

انظر كذلك سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص ٢٠٧- ٢١٥.

(٢٩) انظر في الكتاب الجامعي والكتاب المقرر، سعيد إسماعيل علي، شجون جامعية، مرجع سابق، ص ١٢٤ وما بعدها.

(٣٠) انظر في هذا المقام ما قام عليه مكتب التربية العربي لدول الخليج لخدمة الفكر الإسلامي التربوي إذ قدم أربع مجلدات شملت معظم أعلام التربية الإسلامية تلك التي عرفت فـــي التراث بأدب العالم والمتعلم وشاركه في ذلك المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعـــوم والمجمع الملكي للبحوث الحضارة الإسلامية هذه الموسوعة التي عنوانهـــا: "مـــن ألام التربية العربية الإسلامية"، (الرياض، مكتب التربية العربي لـــدول الخلـــيج، ١٩٨٩م)، انظر في بعض نماذج تطبيق لأدب العالم والمتعلم بعض الإشارات المهمة في:/ د. عبد

الرحمن النقيب، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا: النظرية والتطبيق، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤) انظر بصفة خاصة ص ص ١٧٣- ١٧٩.

(٣١) في هذا الإطار يمكن الإشارة إلى بعض نماذج حيوية من مثل ما أشار إليه الأستاذ الدكتور سيد إسماعيل علي حول الأستاذ (الرسالة) والأستاذ (الموظف) انظر في هذا المقام شجون جامعية، مرجع سابق، ص ٢٠٥.

وفي أيضًا سياق العلاقة بين العالم والمتعلم في إطار ثقافة التلقي والتلقين يمكن ملاحظة تلك التعبيرات التي بدت تدخل إلى الجامعات ذلك التعبير الذي اختاره موسى الهادي الجامعة بين الحشد والحشو، انظر في هذا: موسى الهادي ما السياسات التعليمية في الوطن العربي، (بيروت: دار البيان، ١٩٨٨، ص ٤٩-٥٠).

(٣٢) انظر في هذا المقام الباب الخامس في إحياء علوم الدين والذي عنوانه: "في آداب المتعلم والمعلم" وذلك ضمن كتاب العلم: الإمام أبي حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، تحقيق الشحات الطحان وعبد الله المنشاوي، الأزهر، (القاهرة: المكتب الثقافي، ١٩٩٦م، المجل الأول، ص ٨٩).

(٣٣) انظر في هذه المقولة، مقدمة ابن خلدون، (بيروت: دار القلم، ط٦، ١٩٨٦م، ص ٤٠٠)، وقد أتينا على العبارة ببعض من التصرف إذ تؤدي المعنى المراد الإشارة إليه.

(٣٤) انظر عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، تقديم أسعد السحمراني، (بيروت: دار النفائس، ط٣، ١٩٩٣، ص ٥١).

(٣٥) انظر في هذا المقام الفصل الرابع، "تجارة في التعليم أم تجارة بالتعليم"، وكذا الفصل السادس "بيع التعليم في السوق السوداء"، وفي الفصل السابع "وأصبح الغش مسكوتًا عنه" وذلك في د. سعيد إسماعيل علي، دفتر أحوال التعليم، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م، ص ١٤٣ وما بعدها، ص ٢٣٤ وما بعدها، ٢٧٢ وما بعدها.

وفي إشارة إلى طبيعة العلاقات الجامعية انظر أيضًا د.سعيد إسماعيل علي، شجون جامعية، مرجع سابق، "حينما أفحمت الطالبة الأستاذ وتحدثت عن وضعيتهم ووضعية الأستاذ"، "الأساتذة جباة مال لامربي أجيال، والطلبة زبائن شراء أصوات أكثر منهم طلاب معرفة، ص ١٩١.

(٣٦) انظر د. سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص ١٩٠-١٩١.

(٣٧) د. سيف الدين عبد الفتاح، إشكالية العلاقة مع السلطة: قراءة في نصوص تراثية ومنهجية مقترحة، سلسلة بحوث سياسية، (جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات

السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، العدد ١١٤، إبريل ١٩٩٧)، قارن في هذا السياق د. سيف الدين عبد الفتاح، التجديد السياسي والواقع العربي المعاصر؟ رؤية إسلامية، (القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مركز البحوث والدراسات السياسية، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٩، ص ص. ١٧٤- ١٨١)، انظر أيضًا أحمد بن عبد الله الكوزه كناني، إيقاظ العلماء وتنبيه الأمراء، (إيران، مركز انتشارات، مطبعة مكتب الإعلام الإسلامي، ط٣، ١٤١٨هـ)، انظر فصل أن العلماء من البشر أبعد عن السياسة ومذاهبها وكأن ابن خلدون يشير إلى دكتاترة السلطان، المقدمة، مرجع سابق، ص ص ٥٤٢- ٥٤٣.

(٣٨) ".. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر. وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمّل على الكذب والخبث وهو التظاهر بضير ما في ضميره خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقًا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين وهكذا وقع بكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف..." انظر في ذلك ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص ٥٤٠.

(٣٩) د. سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص ١١٢-١٣٦.

انظر أيضًا في هذا المقام ارتباط ذلك سجال الحرية الأكاديمية وأنصار التعيين داخل الحياة الجامعية والمعوقات التي تبرز في الحياة الجامعية، نفس المرجع، ص٢ ص ١٥٣- ١٦٦.

(٤٠) في هذا السياق يمكن أن نشير إلى مواضع كثيرة تؤكد على عشوائية كثير من الجوانب التعليمية يمكن ملاحظة ذلك في د. نعمات أحمد فؤاد "ماذا يراد بمصر؟!: قضية التعليم.."، ط١، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١)، انظر كذلك د.، سعيد إسماعيل علي، في الفصل الذي أسماه "عملية صنع القرار في السياسة التعليمية والسياسات التعليمية للنظام التربوي"، بما يشير إلى فوضى وعشوائية هذه السياسات، انظر د. سعيد إسماعيل علي، "رؤية سياسية لتعليم"، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩، ص ١ وما بعدها).

(٤١) انظر الدكتورة نادية مصطفى، تطوير التعليم الجامعي، ورقة بحثية قدمت إلى هذا المؤتمر قيد النشر ضمن أعمال هذا المؤتمر.

(٤٢) انظر في ذلك تلك الورقة التي قدمناها إلى مؤتمر "الجامعات الإسلامية"، الذي أقامتها الإيسيسكو بدولة الإمارات، ٢٠٠٣.

(٤٣) انظر هذا المقترح لدى أستاذنا الدكتور حامد ربيع، في الثقافة العربية: بين الغزو الصهيوني وإرادة التكامل القومي، (القاهرة: دار الموقف العربي للصحافة والنشر والتوزيع، ص ٥٥ وما بعدها).

(٤٤) انظر في هذا المقام من مثل هذه الكلمات التي أشرت إليها في متن ذلك البحث واعتبرناه من باب الزينة أو من باب فائض الكلام حسين كامل بهاء الدين، الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة، (القاهرة: دار المعارف، ٢٠٠٠)، قارن أيضًا د. عمرو عزت سلامة (وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي)، ورقة مقدمة لنقاش حول منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر المستقبل.

(٤٥) انظر في هذا المقام سلبيات الوضع الراهن في الحياة الجامعية سواء تعلق الأمر بالطالب أو الأستاذ أو البيئة الجامعية أو الكتاب وعناصر الحياة الجامعية، راجع د. سعيد إسماعيل علي، شجون جامعية، مرجع سابق، ص ١١٥ وما بعدها.

(٤٦) انظر مالك بن نبي، ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية، ترجمة عبد الصبور شاهين، (بيروت: دمشق، دار الفكر، ٢٠٠٠م) انظر بصفة خاصة ص ٢٨- ١٠١.
وانظر في هذا المقام حدثينا عن مالك بن نبي ورؤيته بشبكة العلاقات الاجتماعية في كتابنا والذي أجرينا معه حوارية مع الدكتور الحبيب الجنحاني حول المجتمع المدني وأبعاده الفكرية، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٣، ص ٢٨٦ وما بعدها).

(٤٧) انظر د. نادية مصطفى، رؤى تطوير التعليم العالي....، مرجع سابق، قارن في هذا المقام د. أسامه أحمد بدر، مقترحات بخصوص التعليم الجامعي وذلك ضمن المؤتمر القومي السنوي السابع الجامعة في المجتمع، (القاهرة: جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم،٢١-٢٢ نوفمبر ٢٠٠٠، ص ص ٣٩٣- ٣٩٩).
وانظر أيضًا "المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي: التعليم الجمعي العربي: آفاق الإصلاح والتطوير بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٤، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس الجزء الأول والجزء الثاني.

(٤٨) انظر في ذلك د. سيف الدين عبد الفتاح، المجتمع المدني، مرجع سابق، ص ٢٩٢ وما بعدها.

(٤٩) المرجع السابق، ص ٢٨٩-٢٩١.

(٥٠) انظر في ذلك حامد ربيع، مرجع سابق، ص ٥٥ وما بعدها.

(٥١) المرجع السابق، ص ٥٥.

(٥٢) المرجع السابق، ص ٥٨-٦٠.

(٥٣) انظر وراجع هذه الدراسة القيمة: زكي الميلاد، الجامع والجامعة والجماعة: دراسة في المكونات المفاهيمية والتكامل المعرفي، سلسلة المفاهيم والمصطلحات (٥)، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٨، ص ص ز-ي (المقدمة)، ص ٣ وما بعدها.

(٥٤) انظر أيضًا ذلك الملف الشامل في مجلة الفكر العربي: "المؤسسة الجامعية فكرة ودور"، الفكر العربي، مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية، العدد (٢٠)، السنة الثالثة، مارس-أبريل ١٩٨١. وانظر بصفة خاصة مقدمة الملف التي كتبها د.رضوان السيد (الجامع والمدرسة والجامعة)، ص٤ وما بعدها. وانظر أيضًا في ذات الملف "الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية"، (د. شكري نجاد)، ص ص ١٤٦-١٥٠، وكذا "الدور الثقافي المطلوب للجامعة الوطنية" (د. محمد شيا)، ص ص ١٥١-١٦١، وكذا "الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم (د. محمد السيد سليم)، ص ص ١٧٥-١٩٣.

(٥٥) انظر في هذا د. عدنان مصطفى، مسألة الجامعات العزبية: منظور القبور الحية، عالم الفكر: تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، المجلد ٢٤، العددان ١ ، ٢، يوليو/سبتمبر، أكتوبر/ديسمبر ١٩٩٥، ص ص ١٥-٣٤. ومن المهم ملاحظة كامل الملف المنشور في نفس العدد حول "التعليم العالي في الوطن العربي"، ص٧ وما بعدها.

٢٤. دور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة: أسباب الفشل ومقومات النجاح

د. عبد الخبير عطا

تنويه:

تجدر الإشارة إلى أن هذه الورقة البحثية تتناول بالتحليل "**دور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة**"، وهو مستوى كلّي لتحليل العملية التعليمية الجامعية، يمكن أن يندرج في إطاره تحليل "**التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل**" كمستوى فرعي لتحليل هذه العملية تنطبق عليه منطلقات هذه الدراسة، من حيث موضوعها والقضية المحورية والتساؤلات الجوهريةالتي تحاول الإجابة عنها، وذلك من خلال تناول الإطار المنهاجي (النموذجي القياسي والخبرة التاريخية)، والإطار الواقعي، والإطار المستقبلي للعملية التعليمية الجامعية في مصر.

وترجع أهمية هذا التنويه -بخصوص مستوى تحليل العملية التعليمية الجامعية - إلى طبيعة الجدل الذي دار حول **الدعوة إلى تغيير المناهج أو تحسينها أو تطويرها في المجتمعات الإسلامية**، والمفارقة أن الإدارة الأمريكية الحالية هي التي تسعى لفرض وصايتها، بزعم أن فلسفتنا التربوية أنتجت الجماعات "الإرهابية" التي أعلنت مسئوليتها عن أحداث كبيرة، أشهرها تدمير برجي التجارة العالميين في الولايات المتحدة الأمريكية في أيلول (سبتمبر) ٢٠٠١. وكذلك يمكن الإشارة إلى الوثيقة المسماة "**الاستراتيجية المشتركة للاتحاد الأوروبي في المتوسط**" والتي أصدرها مؤتمر قمة الاتحاد الأوربي في يونيو سنة ٢٠٠٠. وتشير الوثيقة صراحة إلى سعي الاتحاد إلى تغيير بعض القيم الدينية في الدول العربية المطلة على البحر المتوسط، بحيث تتوافق مع القيم الأوربية، وأيضاً تصريح رئيس البرلمان الأوروبي في المنتدى الاقتصادي الدولي في دافوس يناير ٢٠٠٣ بأن "مشكلة انضمام تركيا للاتحاد الأوروبي ليست مشكلة سياسية بل هي **مشكلة قيم**"، في إشارة واضحة لمنظومة القيم الأوروبية كمثال مهيمن يجب أن تقبله تركيا كدولة تتبنى قيم الإسلام، ويرتبط بذلك سعي **بعض القوى المحافظة في الغرب -وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية-**

إلى استهداف الإسلام والعالم الإسلامي كعدو جديد للغرب، وافتعال صراع حضاري جديد معه، يتمكن بموجبه الغرب من فرض قيمه الثقافية بصورة مطلقة.

وعلى المستوى الثقافي زادت حدة الهجوم على **القيم الحضارية الإسلامية** باعتبارها مصدر تفريخ "الإرهاب"، وظهرت مطالب غربية بتغيير الخطاب الديني الإسلامي.

إن تناول هذه الدراسة مسألة المناهج التربوية "الشرعية" ومدى إسهامها في صناعة العنف أو التطرف؛ داخليًا أو خارجيًا، لا يلتزم منهج البحث التقليدي السائد (الاستبانة – المقابلة – الملاحظة – السجلات ...)، ولكنه يقتصر على الأساس الكلي لتلك المناهج أو المقررات، أي على فلسفة التربية التي تصنع المناهج أو المقررات المعتدلة أو المتطرفة[1].

إنه لمن المعلوم أن مسار تطوير مقررات التعليم بصورة عامة، كان قد بدأ في العديد من البلدان قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر، والتي يعدها البعض السبب الرئيس والمباشر في كل هذا "الضجيج" الداعي إلى تطوير المناهج أو تغييرها. وصحيح أن مسألة إصلاح التعليم حتى وإن بدأت قبل أحداث الحادي عشر من سبتمبر، فإن ذلك لا يعني براءة مطلقة لبعض القائمين على صناعة القرار في الجهات ذات العلاقة؛ إذ من المعلوم أن الحديث عن ثقافة السلام (**Culture of peace**)، وتربية السلام (**Education of peace**)، وتطبيع العلاقة مع إسرائيل، عن طريق حذف بعض النصوص القرآنية والنبوية من مقررات التعليم، وإضافة بعض القيم والتوجهات الهادفة إلى تحقيق مخطط التطبيع، كل هذا الحديث بدأت تجلياته في بعض البلدان العربية منذ قرابة العقدين من الزمان، كما شهدت السنوات الأخيرة محاولات "مستميتة" في أقطار عربية أخرى لتحقيق الهدف ذاته، ولذلك ينبغي الاعتراف – من هذه الزاوية– بأن الجهود التي تبذل اليوم لإصلاح أوضاع التعليم الجامعي لن تسلم من التأثر النسبي بهذه الأجواء، ولا سيما ما استجد منها بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، حتى مع افتراض حسن النية وسلامة القصد.

مقدمة:

نتناول في هذه المقدمة كل من التعريف بموضوع الدراسة، وبيان أهميته، ثـم المــداخل المناسبة لتناول موضوع الدراسة، ثم أقسام الدراسة.

١. موضوع الدراسة: الحدود والإطار: القضية المحورية والتساؤلات الجوهرية:

تهتم هذه الدراسة أساساً بتناول واقع الجامعات في العالم العربي، وذلــك بــإبراز أهــم مظاهر هذا الواقع وأسبابه من ناحية، وكيفية الخروج من هذا المأزق أو مــن هــذه الأزمــة التعليمية، وذلك بالبحث عن الحلول الحقيقية (لا الوهمية) لهذه الأزمة من ناحية ثانية. وذلــك انطلاقاً من تصور وظائف ثلاث للبحث العلمي فى علاقته بقضايا المجتمع/الأمة وأهمها:

أ. **الوظيفة الأولــى**: وهى "وصف الواقع" وصفاً دقيقاً، فى ضوء المنهجية التى نلتزم بها كفريضة شرعية وكضرورة عقلية فى آن واحد، وهى المنهجية الإسلامية.

ب. **الوظيفة الثانية**: وهى "تفسير الواقع" تفسيراً صحيحاً، فى ضــوء هــذه المنهجيــة القرآنية التى تنطلق من النظام المعرفي القرآني، الذي يتميز عن النظم المعرفــي العلمــاني، ويتجاوزه مكاناً وموضوعاً.

جـ. **الوظيفة الثالثة:** وهى تبنى الحلول الحقيقة (لا الوهمية) لمشكلات وهموم الأمــة، وهى الحلول التي تعالج جوهر المشكلات لا مظاهرها أو أعراضها.

وبالتالي فإن الدراسة تنطلق من فرضية أساسية محورها أزمة نظام التعليم الجامعي فــي العالم العربي، والتى تفاقمت لدرجة أنها أصبحت أحد الهموم الرئيسية للأمة، لمــا لهــا مــن مضاعفات ونتائج مباشرة على النظم المجتمعية الأخرى (النظام السياسي، النظام الاقتصادي، النظام الاجتماعي ... الخ) من ناحية، وعلى علاقات الأمة الإسلامية بغيرهــا مــن الأمــم، وبالتالي على مستقبلها ووظيفتها (الخيرية) من ناحية ثانية.

ولذلك فإن هذه الدراسة تهتم أساساً بنظام التعليم الجامعي، باعتباره إحدى حلقات النظــام التعليمي (الحكومي وغير الحكومي، الوطني والأجنبي، الديني والمدني، وغيــر ذلــك مــن التقسيمات والمعايير المختلفة للتمييز بين أنواع الــنظم التعليميــة فــي مجتمعاتنــا العربيــة والإسلامية).وبالتالي فإن الدراسة تنظر لنظام التعليم الجامعي باعتباره نظاماً فرعياً في إطار النظام التعليمي للدولة/للأمة كنظام كلى، وفى إطار هذه القضية المحورية يمكن تصور إثــارة التساؤلات الجوهرية الثلاثة الآتية:

التساؤل الأول: ما هي " مظاهر " أزمة النظام التعليمي الجامعي ؟

التساؤل الثاني: ما هي" الأسباب " المباشرة وغير المباشرة لهذه الأزمة؟

التساؤل الثالث: ما هي " الحلول الحقيقية " لهذه الأزمة التـــى لهـــا انعكاســـاتها علـــى الأزمات الأخرى والهموم التى تعانى منها الدول/المجتمعات العربية؟.

٢. أهمية موضوع الدراسة:

يمكن القول أن هناك مجموعة من الاعتبارات – في إطـــار هـــذه القضـــية المحوريـــة والتساؤلات الجوهرية – تبرز أهمية الدراسة، نذكر منها ثلاثة اعتبارات:

أ. أن مسئوليات الجامعات الآن كثيرة ومتنوعـــة، وهـــذا الموضـــوع تختلـــف فيـــه الاجتهادات وتتنوع الآراء، لأنه يتناول مسألة مستقبلية، ولأن إدراك مـــا يجـــب أن تكون عليه يعتمد –بالدرجة الأولى– على تحليل واقع الجامعات فى العالم العربـــي والإسلامي وأهدافها واتجاهاتها، باعتبار أن ذلك هو الشـــرط الضـــروري لرســـم الصورة المستقبلية، ويزيد الأمر تعقيداً اختلاف العوامل التى تقـــوم ببنـــاء ملامـــح الصورة، إذ لا يقتصر الأمر على رصد اتجاهات وأهداف الجامعات مـــن خـــلال تحليل الواقع المعاصر، بل تتداخل عناصر وتوقعات أخرى، مثال ذلك ما يمكـــن أن تكون عليه مسئولية الجامعات، وما نرغب أن تكون عليه مسارات التطور فيها، فى ضوء مجموعة من الأطر الفكرية وقناعات نابعة من ذات الباحث، وأهداف يتمنـــى تحقيقها فى ضوء ما يتمتع به من معرفة علمية، مضافاً إليها إدراك واضح بأهميـــة تراث الأمة ورسالتها الإنسانية[٢] أو وظيفتها الخيرية.

ب. انطلاقا من أهمية العلاقة بين الجامعات وهموم الأمة ومشكلاتها، أو العلاقـــة بـــين التعليم والعمل، يمكن تصور مقومات خمسة يعد وجودها ضرورياً – ككل متكامـــل – لتطور شخصية الشاب المسلم فى مرحلة التعلـــيم الجـــامعي والعـــالي، وهـــى: [الإيمان / العلم والعرفان / التحقق من النفس ومن الحقيقـــة / الإخـــلاص للواقـــع، وللحقيقة وللهدف: فالحقيقة لابد من التحقق منها، والهدف لا بد مـــن تحقيقـــه بكـــل إخلاص وإتقان / والخدمة (خدمة الإنسانية)][٣]، وهذه المقوقات، تمثـــل الأركـــان الأربعة: العلم، والعمل، الدعوة، الصبر (في العلم والعمل والدعوة). كما أنهـــا فـــى جوهرها تمثل مبادئ الإيمان والأركان الخمسة للإسلام، حيـــث تعتبـــران وجهـــين

لحقيقة واحدة، يؤكد الوجه الأول على المبادئ الدافعة والثاني على مبـادئ العلـم." فإذا أخذنا هذه المبادئ الخمسة الأساسية على أنها خمسة عناصر في شخصية المسلم، وحكمنا على تعليمنا العالي الحاضر، بما تنتجه جامعاتنا، فعلينا أن نعترف بأنها قد فشلت فشلاً ذريعاً فى تحقيق أهدافها، وأنها بحاجة عاجلة إلى تغيير أوضاعها"[٤].

جـ. هناك ثلاثة مستويات أساسية للتحليل، بخصوص واقع الجامعات وطموحاتها من المنظور الإسلامي: الأول يتصل بالواقع، والثاني يتصل بالطموحات أو المستويات فى ضوء ما يسفر عنه تحليل الواقع، والثالث يتصل بمجموعة المشكلات المستقبلية التى قد تتعرض لها الجامعات فى مجتمعاتنا، نتيجة للتطورات والتحديات التى تصيب تلك المجتمعات، خصوصاً فيما يتصل بدور الجامعات فى حل هذه المشاكل، أو التصدى لها من منطلقات إسلامية وقيم رسالية.ومن ثم تجب الإشارة إلى أهم التساؤلات بخصوص كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة، بما يوضح أهمية موضوع الدراسة:

- **بخصوص المستوى الأول (الواقع)، يمكن تصور المنظورات التالية عند تناول الواقع الجامعي بالدراسة والنقد والتحليل:**
- دور الجامعة فى المجتمع الإسلامي فى الوقت الحاضر، ومعرفة ما إذا كانت الجامعة قد أدت وظيفتها فى ضوء القيم والأهداف الإسلامية.
- موقف الجامعة فى المجتمع الإسلامي من التيارات العقائدية والأيدلوجية التي تعصف بالإنسان المسلم. وهل استطاعت المساهمة في بناء شخصية حضارية إسلامية متميزة ؟
- مدى مساهمة الجامعة في بناء شخصية حضارية إسلامية متميزة. ومدى فاعليتها في ربط الإنسان المسلم بتراثه العقائدي وبمستلزمات الحياة المعاصرة والتوفيق بينهما، ومعرفة العناصر السلبية والإخفاقات فى هذا الجانب، وإدراك الأسباب الفاعلة فى تحديد أو حصر دور الجامعات فى معالجة هذا الهدف الكبير.
- واقع الجامعة كمؤسسة علمية لإعداد الباحثين والعلماء والأساتذة المتخصصين

فى فروع العلم والمعرفة، ومعرفة ما إذا كانت قد اسـتطاعت أن تحقـق هـذا الغرض[٥].

- حاجات الجامعة -كمؤسسة علمية وتربوية- إلى الاختصاصـات النـادرة لأداء وظيفتها فى تطوير العلم والتكنولوجيا، فهل استطاعت الجامعة إيقـاف هجـرة "الأدمغة العلمية" منها إلى الجامعات الغربية ؟ وهل توجد حلول حاسمة لمعالجة هذا الوضع؟
- صلة الجامعة بالمجتمع فى الوقت الحاضر، ومعرفة ما إذا كانت قد ساهمت فى حل مشكلاته المتنوعة: التربويـة والاجتماعيـة، والاقتصـادية، والصـناعية والعلمية، وهو ما يبرز جانب العلاقة بين الجامعة والمجتمع، أو العلاقـة بـين العلم والعمل، أو أهمية العلم النافع.
- موقف الجامعة -كمؤسسة تربوية رائدة- من المجتمع فى معالجـة المشـكلات الناتجة عن استخدام التقنيات والصناعات، والإنتاج الصناعي، وما تحدثـه مـن تبديلات جوهرية فى البنية الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية أو القيمية.
- **أما بخصوص المستوى الثاني (الطموح)، فيمكن تعيين مسئوليات الجامعات فـى العالم العربي والإسلامي، فى ضوء ما نتوصل إليه من نتائج عند التحليل والنقـد لما يتناوله المستوى الأول، ويمكن النظر إلى هذه المسئوليات علـى مسـتويات ثلاثة: المستوى الوطني، المستوى الإسلامي، المستوى الإنساني، حيـث يختلـف حجم المسئوليات ومداها باختلاف كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة.**
- **فالمسئوليات الوطنية** تقع على الجامعة لأنها جزء لا يتجزأ من المجتمع القائمة فيه، وهذه المسئوليات منها ما يتصل ببناء الإنسان والمجتمع، ومنها ما يتصـل بالمشكلات التى يفرزها التطور الحضاري والفكري والصـناعي، ومنهـا مـا يتصل بتحقيق غايات وطنية.
- **والمسئوليات الإسلامية** حيث تهدف الجامعة فى المجتمع الإسلامي -بالإضـافة إلى نشر العلم والمساهمة فى تقدم المجتمـع ورقيـه- إلـى المحافظـة علـى الموروث العقائدي وإحيائه، والإفادة منـه فـى تطـوير الحيـاة الاجتماعيـة والاقتصادية، والسعى إلى تجديده عن طريق إيجاد الحلول المناسبة، فى ضـوء

المبادئ الإسلامية العليا والأهداف السامية والتوجهات العامة فى إطار المسموح والممنوع، وهنا يمكن تصور دور الجامعات فى تحقيق التعاون والتكامل بين المسلمين كمجتمعات إسلامية، وكذلك يمكن تصور دورها فى معاونة الأقليات الإسلامية فى المجتمعات غير الإسلامية للمحافظة على شخصيتها الحضارية والثقافية، فضلاً عن فتح الطريق أمامها بشتى الوسائل المتاحة لتحصيل المعرفة العلمية واكتساب المهارات الفنية.

- أما **المسئوليات الإنسانية** فهى تعنى أن الجامعة ليست منغلقة على ذاتها فى المجتمع الإسلامي، حيث لا بد أن يكون بينها وبين الجامعات فى العالم تواصل وحوار وتعاون، وعلاقات علمية وثقافية، بحيث يكون بمقدور الباحث والعالم والأستاذ من الجامعات فى العالم العربي والإسلامي المساهمة جدياً، فى الندوات والمؤتمرات والدراسات العلمية والثقافية، عن طريق المشاركة بالبحوث والأعمال العلمية والمناقشات، سواء فى القاعات الجامعية أو فى المؤسسات الثقافية والسياسية، أو فى المنظمات الدولية المختلفة. وبالتالي يمكن تحقيق عدة أهداف مهمة منها: الإطلاع على التقدم العلمي والتغيرات الجديدة، والاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى فى معالجة مشكلات العلم والمجتمع، وإيصال الصوت الأكاديمي الإسلامي إلى الآخرين، وحمل الرسالة الثقافية والعلمية للجامعات الإسلامية إلى العالم، وذلك مساهمة فى تغيير الصورة، التى روجتها القوى المناهضة للإسلام فى الغرب عن الثقافة والتربية الإسلامية، بقصد عرقلة أي تحرك إسلامي فى اتجاه خلق قيم إنسانية مشتركة، أو ترسيخ حقوق عامة للبشرية جمعاء.

- **أما بخصوص المستوى الثالث، فيمكن تصور أبرز المشكلات المتوقعة التى يمكن أن تواجهها الجامعات فى العالم العربي والإسلامي، نتيجة للصراعات الأيديولوجية والفكرية والسياسات التي تتبناها القوى السياسية والصناعية والاقتصادية الكبيرة، بغرض الهيمنة والسيطرة وفرض إرادة القوة (قانون القوة/ الضعف)، لا إرادة العدل (قانون الحق/الباطل)، على المجتمعات النامية ومنها المجتمعات الإسلامية، وفى هذا المستوى يتضح الآتى:**

- استمرار التحدي الثقافي والأيديولوجي.
- استمرار التحدي العلمي والتكنولوجي بالتالي، وحاجة المجتمعات الإسلامية إلى الخبرات والمهارات المختلفة من المجتمعات المتقدمة مادياً، وبذلك تتحكم في تقديم الخبرات والأجهزة والصناعات المتقدمة إلى المجتمعات الإسلامية، وفق شروط معينة (سياسية واقتصادية وعسكرية)
- حدوث مشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية، بسبب التطور السريع الذي يرافقه عادة خلخلة وعدم توازن بين القيم والأهداف التى يفرضها التقدم المادي من ناحية، ومجموعة القيم والأهداف التى تبلورت من خلال تفاعل الموروث العقائدي وحاجات المجتمع من ناحية أخرى.
- نمو تيارات فكرية ومذهبية جديدة داخل المجتمع الإسلامي، واستقطاب تيارين للصراع: تيار يحاول تأكيد الهوية الذاتية للمجتمع الإسلامي، وتيار يحاول استعارة الحلول المستوردة للمشكلات الناتجة عن التقدم المادي، ولكل تيار فلسفته التى تدعم موقفه وأسلوب معالجته، وهو ما يعرف بالصراع بين الفكرة الإسلامية، والفكرة الغربية في الأقطار الإسلامية[٦].

٣. مداخل الدراسة ومناهجها:

يمكن الاستفادة من أربعة مناهج أساسية تناسب موضوع الدراسة، وتفيد في بحث فرضية الدراسة، والإجابة عن التساؤلات المحورية التى تنطلق منها، وهى: المنهج البنائى/الوظيفي، والمنهج الاتصالى، والمنهج التاريخي، والمنهاجية المقارنة.

أ. **فالمنهج البنائي/الوظيفي Structural Functional Approach** يحقق أهداف الدراسة عند تناول الأدوار والوظائف التي تؤديها الجامعات في إطار الدولة الإسلامية، كما يتضح من المبحث الأول الذي يتناول النموذج القياسي من ناحية، ويتناول الخبرة التاريخية من ناحية ثانية، كما يفيد في تحليل الأبنية والوظائف غير المرغوبة **Disfunctions** التي قامت بها الجامعات في العالم العربي والإسلامي، كما يوضح المبحث الثاني. كما أنه يفيد في تحليل الأبنية أو الوظائف المرغوبة أو المطلوبة للجامعة كمؤسسة اتصالية، كما يوضح المبحث الثالث. ولذلك فإن هذا المنهج يأخذ في الاعتبار العمليات الأربع لهذا المنهج وهى (المدخلات، عملية التحويل، المخرجات، رد الفعل)، وتطبيق ذلك على الجامعة كنظام فرعى

في إطار النظام التعليمي كنظام كلى، أو من خلال النظر إلى الجامعة ذاتها كنظـــام كلـــى، او كإطار تحليلي يمكن من خلاله التعرف علـــى العمليـــات المختلفـــة، وخصوصـــاً الوظـــائف والأدوار التي تقوم بها الجامعة، في إطار السياسية التعليميـــة والاســـتراتيجية الاتصـــالية أو الفكرية للدولة / الأمة.

ب. أما المنهج الاتصالى Communicational Approach فإنه يتكامل مـــع المـــنهج البنائى / الوظيفي في تحليل واقع الجامعات في العالم العربي والإسلامي، وكذلك في تحليـــل الرؤية المعرفية المستقبلية للجامعات، من خلال منظور أسلمة المعرفة كحل حقيقي للخـــروج من الأزمة التي تعيشها الجامعات في المجتمعات العربية. ووفقاً لهذا المنهج ينظـــر للجامعـــة كمؤسسة اتصالية تؤثر وتتأثر بالبيئة المحيطة بها – علـــى المســـتوى الـــوطني والمســـتوى الإسلامي وعلى المستوى الإنساني – وذلك مع الأخذ في الاعتبار المقومـــات الذاتيـــة التـــي تحدد مدى فعالية الجامعات في تحقيق أدوارها ووظائفها المرغوبة. وفقـــاً لمـــدخل إســـلامية المعرفة، أو وفقاً للنظام المعرفي الإسلامي، وتلك المقومات الذاتيـــة نميـــز بصـــددها بـــين مقومات خمسة: (القائم بالاتصال، الجمهور المستقبل، الرسالة الاتصالية، الوسائل والأســـاليب الاتصالية، الأثر أو رد الفعل). ومن خلال هذا المنهج يمكن تحليل النظام التعليمي الجـــامعي كنظام فرعى، في إطار النظام المجتمعي أو الأمة كنظام كلى.

جـــ. أما المنهج التاريخي Historical Approach فإنه يحقق أهداف الدراســـة عنـــد تناول الخبرة الإسلامية في المدارس والجامعات كوحدات أساسية في النظام /النظم التعليميـــة عند المسلمين(٧)، وكذلك عند تناول الخبرة الأوربية في الجامعات، وأيضاً خبرة العالم العربي خصوصاً الخبرة المستوردة من المجتمعات الأوربية، وما تمثله من أسباب مباشـــرة لأزمـــة الجامعات في العالم العربي، والتى ترتب عليها نتائج وآثار سلبية، وهى عكس النتـــائج التـــي ترتبت على خبرة الجامعات في المجتمعات الأوربية.

د. كما تهتم الدراسة بالمنهاجية المقارنـــة Comparative Approach –موضـــوعاً وزماناً ومكاناً– بتحقيق أهداف الدراسة، واختبار الفرضية الرئيســـية التـــي انطلقـــت منهـــا، والإجابة عن التساؤلات المحورية التي طرحتها.وتستعرض الدراسة المقارنة بـــين النمـــوذج القياسي والخبرة الإسلامية من ناحية، والمقارنة بين النموذج القياســـي والخبـــرة الإســـلامية كإطار منهاجي وكإطار واقعي، أو أزمة الجامعات بتحليل مظاهرها وأسبابها وآثارهـــا مـــن

ناحية أخرى، وكذلك المقارنة بين الخبرة الإسلامية والخبرة الأوربية في النظام التعليمي عموماً والجامعات خصوصاً، وبالتالي استشراف المستقبل من منظور الرؤية المعرفية الإسلامية أو النظام المعرفي الإسلامي، وكلها مقارنات ضرورية تخدم أهداف الدراسة، وهو ما يتصل بأقسام الدراسة.

٤. أقسام الدراسة:

تنقسم هذه الدراسة إلى ثلاثة أقسام: الأول يمثل الإطار المنهاجي للدراسة، والثاني يحلل الواقع فى ضوء الإطار المنهاجي، والثالث يمثل رؤية مستقبلية للانتقال من الواقع /الأزمة في ضوء الإطار المنهاجى. ومن هنا يمكن تصور العلاقة المنطقية بين الأقسام الثلاثة للدراسة، التى تمثل مقومات أو أركان ثلاثة لها.

أولاً - دور الجامعات فى العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة (الإطار المنهاجى: النموذج القياسي والخبرة التاريخية):

تتناول الدراسة فى هذا المبحث " النموذج القياسي" الذي يمثل الميزان أو المعيار الذي من خلاله يمكن تصور وظائف وأدوار الجامعات فى المجتمع/الأمة، كما تتناول " الخبرة التاريخية " التى تعكس هذا النموذج وتؤكده. وترجع أهمية التحليل فى هذا المبحث إلى أنه يمثل أيضاً الميزان الذي من خلاله يمكن التعرف على مظاهر أزمة الجامعات وأسبابها ونتائجها (فى المبحث الثاني). وكذلك يمكن التعرف على كيفية التخطيط الاستراتيجي لاستعادة الجامعات لدورها، فى إعادة بناء الأمة وتغيير المجتمع، وفقاً للمنهاجية الإسلامية فى الحياة الثقافية والفكرية، لما لها من علاقات مباشرة بالجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية (فى المبحث الثالث).

١. النموذج القياسي لأدوار الجامعات ووظائفها فى المجتمع/الأمة:

يمكن تقديم النموذج القياسي أو البناء الأصولي من" استقراء "الخبرة التاريخية، في ضوء"الاستنباط " من الأوامر المنزلة (القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة) (٨).ولكن قبل ذلك يمكن الإشارة إلى مفهوم الجامعة من ناحية، وإلى مفهوم المعرفة فى الإسلام من ناحية ثانية، ثم إلى مستويات أربعة لقياس مدى فعالية الجامعة فى المجتمع/الأمة من ناحية ثالثة.

أ. **مفهوم الجامعة من وجهة النظر الإسلامية:**

يمكن القول بأنها جامعة " علم " وجامعة " ثقافة " وجامعة " مجتمع " وجامعة " عقيدة وفكر". وهى في هذا المنظور مطالبة بأن تقوم بدورها فى تأدية هذه الوظائف جميعاً(٩).

ب. **مفهوم المعرفة في الإسلام:**

ميز علماء المسلمين بين جوانب ثلاثة وهى: الجانب الأخلاقي (بما فى ذلك الجانب التعليمي)، والجانب التاريخي والنفسي (السيكولوجي)، والجانب التجريبي والعلمي، مع ملاحظة أن هذه الجوانب الثلاثة للمعرفة ليست إلا وسيلة لجعل مبادئ التوحيد عاملاً حياً فى الحياة الفكرية والعاطفية للبشرية، التى هي الأساس الروحي النهائي للإسلام(١٠) والتربية الإسلامية(١١).وهذا المفهوم الشامل للمعرفة يتميز به النظام المعرفي الإسلامي عن غيره من النظم المعرفية الأخرى(١٢).

جـ. **مستويات قياس مدى فعالية الجامعة بالمجتمع/الأمة:**

يمكن التمييز بين مستويات أربعة لتحليل أدوار ووظائف الجامعات: مستوى عقائدي، ومستوى معرفي، ومستوى منهجي، ومستوى حضاري.

- **المستوى الأول: المستوى العقيدى،** حيث تقاس مدى فعالية الجامعات بمدى التحول العقيدى في المجتمع/الأمة/العالم، وهو أمر يتصل **بالنقلة التصورية الاعتقادية.**
- **المستوى الثاني: المستوى المعرفي،** وهو يتصل بالنقلة المعرفية/التحول المعرفي كنتيجة للنقلة التصورية الاعتقادية أو التحول العقيدى، وفى هذا المستوى يمكن تناول النظام المعرفي الإسلامي الذي يتميز عن غيره من النظم المعرفية.ويمكن الإشارة إلى مبادئ خمسة، وعلاقات خمس أيضاً تمثل أسسا وأركانا لهذا النظام المعرفي:
  - **مبدأ التوحيد:** ويتضمن علاقة العبودية بين الإنسان والله خالق هذا الإنسان.
  - **مبدأ الاستخلاف،** وعلاقة " الفتنة والابتلاء " بين الإنسان والحياة الدنيا، فهو مبتلى في كل شئ يمنح له أو يمنع منه.
  - **مبدأ " التسخير"،** وعلاقة " التسخير" بين الكون والإنسان الذي سخر له الله (الأشياء، والأشخاص، والأفكار).
  - **مبدأ " التوازن/الوسطية/الحكمة "** و" علاقة الأخوة والإحسان " بين الإنسان

وأخيه الإنسان، سعياً نحو تحقيق العلاقات الأخرى. وهذا المبدأ كما يقتضى علاقة " الولاء " فإنه يقتضى علاقة " البراء " أيضاً، فمن خلال " الولاء والبراء " يتم تحقيق مبدأ التوازن والحكمة، أو الوسطية فى تنفيذ الأحكام والقوانين الإلهية والشرعية.

- **مبدأ المسئولية والجزاء**، وعلاقة المسئولية والجزاء أيضاً بين الإنسان والحياة الآخرة، والمسئولية تترتب على السلطة أو القدرة التى منحت للإنسان، وبالتالي يكون الجزاء " بميزان العدل " فى الآخرة، وكذلك الجزاء " بميزان الفضل " من الله سبحانه وتعالى لعباده المؤمنين.

وهنا يكون التساؤل عن دور الجامعات بخصوص المبادئ والعلاقات التى تنتجها على المستوى العقائدي. وكذلك يمكن تصور أن المستويين الثالث (المستوى المنهجي) والرابع (المستوى الحضاري) نتيجة منطقية لقيام الجامعات بأدوارها على المستوين الأول والثاني.

- **المستوى الثالث: المستوى المنهجي**: حيث يتميز المنهج الإسلامي فى التفكير بخاصية التكامل بين الوحي والعقل، أو درء التعارض بين النقل الصحيح والعقل الصريح، أو التكامل بين كتاب الوحي وكتاب الكون، كما أن الوحي يحض على إعمال العقل فى كتاب الكون وكتاب الوحي لإدراك " **فقه الوجود** ". ولذلك فإن ممارسة الجامعات لدورها ووظائفها على هذا المستوى المنهجي تحقق نقلة منهجية فى محاور ثلاثة: السببية، القانونية التاريخية، منهج البحث الحسي/التجريبي.

كما أن ممارسة الجامعات ومؤسسات النظام التعليمي والثقافي والفكري فى المجتمع/الأمة لدورها على هذا المستوى، تحقق للشباب المسلم إدراكاً حقيقياً لفقه الوجود، وبالتالي التمييز بين كليات أربع': الإرادة الإلهية، الخلق، والعلم الإلهي، والكتابة مقدما لما سوف يفعله الخلق أو (القضاء والقدر)، وكذلك التمييز بين نوعين من الإرادة الإلهية هما: "**الإرادة الشرعية**" التي تتضمن الأحكام وتقوم على الاختيار نتيجة للتكليف، و"**الإرادة الكونية**" التي تقوم على الحتمية أو الجبر، وتكون فى النهاية أحد مداخل تحقيق الإرادة الشرعية.

وبالتالي فإن تحقيق **الإرادة الشرعية** يستلزم الانطلاق فى الإدراك والفهم

لكتاب الوحي، من خلال الفقه وأصوله (الأحكام الشرعية، الأدلة، القواعد اللغوية والأصولية، الاجتهاد والتقليد)، ومن خلال السنن فى الأنفس والمجتمع والآفاق، أو ما يسمى بالقانونية التاريخية، كما أن فهم **الإرادة الكونية**، وكذلك كتاب الكون يستلزم إدراك فهم قواعد المنهج التجريبي/الحسي، وكذلك إدراك السنن والقوانين، سواء كانت طبيعية (الحتمية الطبيعية) أو كانت علمية (الحتمية العلمية)، وذلك كله فى إطار التكامل بين عالم الغيب وعالم الشهادة، أو الوحي والكون، أو النقل والعقل، وهو ما يميز المنهجية الإسلامية فى التفكير والبحث عن المناهج الأخرى، والتساؤل هنا يكون عن دور الجامعات فى تحقيق العلم من خلال هذا المنهج، وبالتالي تحقيق العمل به، لكي يكون علماً نافعاً فى علاقة الجامعات بالمجتمع / والأمة / والعالم.

- **المستوى الرابع**: المستوى الحضاري: حيث يكون دور الجامعات ووظائفها على هذا المستوى منطقياً وطبيعياً بعد تحقيق وظائفها وأدوارها على المستويات الثلاثة السابقة، وهنا تتحقق وظيفة من أسمى الوظائف للأمة الإسلامية، وهى وظيفة الخيرية، ثم الشهادة على الناس لتحقيق الإرادة الإلهية. وتحقيق وظائف الجامعات وأدوارها على هذا المستوى يستلزم إدراك" الفقه الحضاري"[١٣] فـي إطـار" مبـدأ التوحيد" و" علاقة العبودية " لله سبحانه وتعالى، وهو ما يرتبط بوظائف الجامعات وأدوارها، فى إطار وظائف الأمة والدولة الإسلامية ونسق القيم والمقاصد الإسلامية، وهو ما يمكن الإشارة إليه لاستكمال مقومات وأبعاد النموذج القياسي لدور الجامعات ووظائفها، وذلك قبل تناول الخبرة الإسلامية.

د. وظائف الأمة والدولة الإسلامية ونسق القيم والمقاصد الإسلامية كمحددات للنموذج القياسي لدور ووظائف النظام التعليمي: الجامعات والتعليم العالي:

يمكن الإشارة هنا إلى نسق القيم أولاً لأنه يحدد المقاصد، ثم إلى المقاصد الشرعية، لأنها إلى جانب نسق القيم تحدد وظائف الأمة والدولة الإسلامية. والتساؤل المحوري هنا عن دور الجامعات فى تحقيق هذه القيم، والحفاظ على المستويات الأربعة السابق تناولها؛ حيث تحقق نقلة اعتقادية، تتبعها نقلة معرفية، ثم نقلة منهجية، ثم نقلة حضارية.

- فبالنسبة **لنسق القيم الإسلامية** Islamic Value System، يمكن التمييز بين قيمة

مركزية أو محورية وهى التوحيد (المقصد الشرعي الأعلى)، والحاكمية (كأساس للشرعية)، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، والأمة (كمجال لممارسة الوظائف، وكرابطة إيمانية).

- أما بالنسبة **للمقاصد الشرعية** وكيفية الحفاظ عليها، فهي مترابطة، ومتتالية: المال، النسل، العقل، النفس، الدين.
  - فالحفاظ على المال من خلال: الجهاد، الزكاة والصدقات، الاستخلاف، العمران.
  - والحفاظ على النسل من خلال: الجهاد، الدعوة، تكوين أمة إسلامية.
  - والحفاظ على العقل من خلال: الدعوة، المسئولية، الحكمة، العقيدة، والعلم النافع.
  - والحفاظ على النفس من خلال: الجهاد والعمل الصالح.
  - والحفاظ على الدين من خلال: المحافظة على المقاصد الأربعة السابقة ووسائلها المختلفة **﴿قل إن صلاتي ونسكى ومحياى ومماتى لله رب العالمين﴾** (الأنعام: ١٦٢).
- أما بالنسبة **للأمة** (كمجال للوظائف والرابطة الإيمانية) فيمكن التمييز بين العناصر الثلاثة للرابطة الأساسية الإيمانية:
  - العنصر الأول: الإمامة.
  - العنصر الثاني: الرعية.
  - العنصر الثالث: وهو العنصر الوسيط بين الأول والثاني، وهو أهل الحل والعقد، ويمكن التمييز بين: أهل الاختيار، وأهل الشورى، وأهل الاجتهاد، وبالنسبة لأهل الاجتهاد يمكن التمييز بين الفقيه والمفتى (ولاية دينية)، والولايات (القاضي، والى المظالم، الحسبة).
- أما بالنسبة **لوظائف الأمة/الدولة الإسلامية** فيمكن التمييز بين وظيفتين أساسيتين: الأولى هي الوظيفية العقيدية، والثانية هي الوظيفة الاستخلافية.
  - فبخصوص **الوظيفة العقيدية** يمكن التمييز بين الوظيفية الاتصالية ووظيفة الدعوة من ناحية، والوظيفة الحضارية ووظيفة الجهاد من ناحية ثانية، وهنا تجدر ملاحظة العلاقة التبادلية والتكاملية بينهما.

- أما بالنسبة **للوظيفة الاستخلافية** فيمكن التمييز بين وظيفتين فرعيتين، كل منهما تشمل وظيفتين أخريين، وظيفة العدل (وتشمل الوظيفة التوزيعية والوظيفة الجزائية)، ووظيفة العمران وتشمل (الوظيفة الأمنية والوظيفة الإنمائية)، وكذلك الأمر، فإنه تجدر ملاحظة العلاقة التبادلية والتكاملية بين هذه الوظائف فى إطار الوظيفة الاستخلافية. وهنا يكون التساؤل حول دور الجامعات فى تحقيق هذه الوظائف، وهو ما يمكن تصوره على المستويات الأربعة السابقة الإشارة إليها: المستوى العقائدى، المستوى المعرفي، المستوى المنهجي، المستوى الحضاري، وهو ما يمكن أن توضحه الخبرة المعيشة.

٢. الخبرة الإسلامية لأدوار الجامعات ووظائفها فى المجتمع/الدولة/الأمة:

كما أن المعرفة والحكمة تنمو بين يوم وآخر، فإن أخلاقياتنا وفهمنا عن الإسلام من آدم إلى نوح، ومن نوح إلى إبراهيم، ومن إبراهيم إلى خاتم النبيين محمد – صلى الله عليه وسلم – قد نما من قوة إلى قوة وليس الإسلام إلا الصورة النهائية " أكثر التعابير نضجاً عن القيمة المطلقة "، وقد جاء الإسلام لينسق المعرفة والحكمة –دنيوية كانت أو دينية– والفن والفلسفة، والأبعاد المتعددة للحياة، فى طريقة واحدة للحياة، لقد جاء ليلغى كل ثنائية تتعارض أو تتناقض أساساً مع المبادئ الأساسية للتوحيد.

وفى المرحلة الأولى للإسلام ظلت "التربية" مجرد وسيلة لعرض ما تلقاه المسلمون من الأعمال الشريفة للنبي –صلى الله عليه وسلم– وتقديمها وروايتها، وبهذا لم يكن هناك فرق بين " التربية" و" الدعوة " وبعد ذلك، ونتيجة لانتشار المسلمين فى عديد من الأقطار، واتصالهم بأنواع من الحضارات المؤسسة على عقائد مختلفة، طور الإسلام تقاليده الأخلاقية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة، وطور نظرته الفلسفية الذاتية، وبالتالي نظامه التعليمي. ولم يحجم الإسلام مطلقاً عن الإفادة من تجارب الحضارات الأخرى ومعلوماتها، كل ما هنالك أنه كان صامداً فيما يتصل بقيمه الذاتية. وهذا هو المنهج الذي تتبناه الدعوة " لإسلامية المعرفة " من قبل القائمين على المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولذلك فإن إلقاء نظرة على تلك الخبرة الإسلامية، يفيدنا فى الإمساك بالخيط المفقود من خيوط التاريخ، الذي يعيننا على تعديل اتجاه تربيتنا ونظامنا التعليمي عموماً، ونظام التعليم الجامعي خصوصاً، بناء على عقيدتنا ومثلنا وقيمنا[١٤].يمكن باختصار الإشارة إلى الخبرة الإسلامية من خلال

التمييز بين مراحل أربع: التربية فى عصر الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم – والتربية الإسلامية المبكرة، ومؤسسة التعليم العالي فى القرون الوسطى، والجامعات الحديثة.

أ. المرحلة الأولى: الجهود التربوية لرسول الله –صلى الله عليه وسلم–:

هذه المرحلة تعتبر بمثابة المؤشر الضوئي لمفهوم وتطور نظام التربية الإسلامية، حيث كان هدف الإنسانية تحت القيادة النشطة لرسول الله – صلى الله عليه وسلم – ليس مجرد التزويد بالعلم، وإنما ترجمة العلم إلى عمل، وتأسيس منهج ومنظمة لتحقيق ذلك المثال، وبالتالي تأسيس مختلف المدارس والمعاهد التعليمية. ويمكن أن نذكر بعض معالم الأسلوب التربوي لرسول الله – صلى الله عليه وسلم – كما تناولها الدكتور حميد الله في مقالته عن"النظام التربوي"[١٥].فقد أعطى أهمية قصوى لتربية المسلمين بعد الهجرة رغم المشاغل العديدة، كما أسس أول مركز تعليمي إسلامي (الصفة) في جزء من بيت مجاور للمسجد، وداخل نطاقه ليكون مقراً لإقامة القادمين إلى المدينة، والمقيمين فيها من الفقراء الذين لا يجدون مأوى، وكانت الموضوعات التى تدرس لهم تشمل القرآن الكريم والتجويد وكل العلوم الإسلامية، وكان بنفسه – صلى الله عليه وسلم – يتولى توفير الغذاء والكساء لهم.

كما كانت مساجد المدينة التسعة فى ذلك الوقت تتخذ مدارس تلقى فيها الدروس، وقد أخذ بنظام التخصص فيها (هناك من يتعلم القرآن، وهناك من يتعلم قانون الوراثة أو الشريعة). كما لقيت تربية النساء قدراً كبيراً من الاهتمام، وكذلك تربية البنين والبنات، وكان البالغون مسئولين عن تربية من هم أصغر منهم سناً على العقيدة وشعائر الإسلام، مما أدى إلى تأسيس مدارس عديدة ومعاهد تعليمية.

ب. المرحلة الثانية: التربية فى العصور الإسلامية الأولى:

وهنا يمكن الإشارة إلى بعض المعالم كالتالي:

- من حيث الأبنية أو المؤسسات التعليمية، كانت التربية الإسلامية تنقسم إلى قسمين: المكتب أو الكتاتيب، والتربية الأعلى أو التعليم العالي الذي يعنى بتعليم الفقه وكثير من الموضوعات الأخرى، وكانت هناك مدارس فى كل المساجد تقريباً، وفى كل القرى، وكانت المساجد الجامعة مراكز للتعليم العالي منذ القرون الأولى.
- أما من حيث طريقة التدريس، فقد كانت طريقة التدريس فى التعليم العالي فريدة، فقد كان المعلم يلقى محاضرته عبارة أو جملة، وكان أحد الطلبة يعيد الكلمات ذاتها

بصوت مرتفع حتى يستطيع الطلبة تقييدها، ثم يبدأ المعلم حينئذ المناقشة. وكانت ميزة الأستاذ أن كل تلاميذه يستطيعون متابعة محاضرته، فقد كان أحياناً ينتقل خلف الطلبة مشاركاً فى مناقشتهم أو يستمع إلى هذه المناقشات.ولم يكن التدريس ينتهي بالمحاضرة، فقد كان الطلبة يبقون مع معلمهم فترة طويلة بعد المحاضرة، وينتفعون بصحبته، مقتدين فى ذلك بالصحابة الذين ارتفعوا درجات بمجرد بقائهم فى صحبة الرسول صلى الله عليه وسلم.

- وكانت التربية عند المسلمين نتيجة حبهم وإخلاصهم للإسلام، وقد قدم لهم القرآن والرسول صلى الله عليه وسلم وتعاليمه الدافع للتعليم.
- وكانت هناك علاقة وثيقة بين التربية والمساجد، حيث أسرعت هذه العلاقة بنمو التبليغ.
- لقد خلقت بين المسلمين رغبة عظيمة فى السفر من مكان إلى آخر بحثاً عن المعرفة، كما تم إدخال نظام إجازة التدريس الذي يعد جانباً بارزاً فى التربية الإسلامية المبكرة، وقد أخذت بهذا النظام من بعد الجامعات الأوربية التى بدأتها جماعات مختلفة من الكنيسة أو الدولة.
- وكان الحب للمعرفة العليا قد أعطى دفعة للدراسة النقدية للدين ولغته، وللنحو، وحب المناقشات والمناظرات، مما مهد لعلمي الفقه والكلام، وأدى إلى نقلة نوعية فى التعامل العلمى مع أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم(١٦).

جـ. المرحلة الثالثة: مؤسسة التعليم العالي فى العصور الوسطى (القرن الخامس إلى القرن العاشر الهجري – أي من القرن الحادي عشر إلى القرن السادس عشر الميلادي):

في بداية القرن الخامس عشر الميلادى انفصلت المدرسة عن المسجد، وأصبح التعليم بمصروفات وإن كانت رمزية، بعد أن كان بالمجان، وتنتهي هذه المرحلة بسقوط الأندلس عام ١٥٧٠م، ومع ذلك فإن بعض المراكز الكبرى للتعليم استمرت، مما جذب الباحثين والطلبة المسلمين، فحفظت شعلة المعرفة متقدة، وهذا العصر هو الذي ظهرت فيه المدارس والكليات، والمثال البارز لذلك الأزهر العالي، وهنا تجدر الإشارة إلى نوعية الطلاب الذين يحضرون من ناحية، وإلى خطة الدراسة من ناحية ثانية، وإلى خصائص المعلمين وسماتهم

من ناحية ثالثة، وإلى الوضع العام للتربية فى الأزهر من ناحية رابعة، وكذلك الأمر بالنسبة للمدرسة النظامية، حيث يمكن التمييز بين طريقة التدريس والمنهج العام، وهو ما لا يمكن التفصيل فيه فى هذا المجال[١٧].

وفى هذا الصدد يمكن الإشارة إلى ملاحظتين أساسيتين: الأولى تتصل بخصائص نظام التعليم العالي فى هذه المرحلة، والثانية تتصل بالمقارنة بين وضع نظام التعليم العالي الإسلامي، ووضع نظام التعليم العالي الأوربي- المسيحي فى تلك الفترة[١٨]:

- **الملاحظة الأولى**: أن المدارس فى الخبرة الإسلامية فى تلك الفترة غدت جامعات بالمعنى الحديث الذي نعرفه، سواء من ناحية تنوع الدراسات التخصصية ورقى مستواها، أو قدرتها على استيعاب طلبة العلم الوافدين إليها من شتى الأمصار:
- هذا مع ملاحظة أن المدرسة فى الإسلام ظلت مكاناً تقام فيه الشعائر الدينية، وأنها استعملت أيضاً كمسجد تقام فيه الصلوات الخمس، فضلاً عن صلاة الجمعة والعيدين[١٩]. وبالتالي فإن المدارس/ الجامعات امتازت بالمناخ العلمي السليم الذي تهيأ لها فى ظل مجموعة من القيم والمثل الكريمة[٢٠]، فكانت " الجامعة" " مسجدا وجامعا" بما تعنيه هذه الكلمة من دلالات.
- كما أن هذا النشاط العلمي فى مجال التعليم العالي فى العالم الإسلامي لم يقتصر على الرجال وإنما شمل النساء أيضاً فى تلك العصور[٢١].
- كما أدرك المسلمون أهمية المكتبات بالنسبة للمدارس/ الجامعات، فعنوا بالكتاب والمكتبة عناية فائقة، وألحقوا بكل مدرسة (خزانة كتب) يرجع إليها المدرسون والطلاب فى البحث والاستقصاء، وقام بالإشراف على خزانة الكتب بالمدرسة "خازن الكتب"، الذي عهد إليه بترتيب الكتب وتنظيمها وحفظها وحبكها وترميمها من آن لآخر. لذلك كان يختار لخزانة الكتب فى المدرسة فقيهاً أو عالماً يشترط فيه سعة العلم والأمانة[٢٢].
- كما أن الحياة المدرسية أو الجامعية فى الخبرة الإسلامية لم تكن جافة، ولم تخل من ضروب الترويح عن النفس، فأقيمت بالمدارس بين حين وآخر حفلات فى مختلف المناسبات العلمية: كختم البخاري، أو الفراغ من تصنيف كتاب. وفى مثل هذه الحفلات المدرسية/ الجامعية يقوم الداعي بإحضار (الحلوى والمخبوز

والتفاح والفاكهة والبخور)، ويجلس أهل الجامعة والأعيان والقضاة وغيرهم، حيث يمضون بعض الوقت فى أحاديث ومناقشات علمية مفيدة[٢٣].

- **الملاحظة الثانية**: وتتصل بالمقارنة بين النظام التعليمي الجامعي الإسلامي والنظام التعليمي المسيحي، فى ذلك الوقت الذي سمى (بالعصور المظلمة) فى أوربا:
- ظهرت أولى الجامعات الأوربية فى القرن الثاني عشر الميلادي فى بولونيا بإيطاليا وفى باريس بفرنسا. وقد تفرعت عن الأولى بقية الجامعات الأوربية – فى حوض البحر المتوسط وجنوب أوربا– التي ظهرت في أواخر العصور الوسطى[٢٤]. وكانت الأولى أمًا ونموذجاً للجامعات التي قامت على أساس رابطة الطلبة، فى حين كانت الثانية أمًا ونموذجاً للجامعات التى قامت على أساس رابطة الأساتذة[٢٥].
- ولم يكن للجامعات فى أوربا فى البداية مبان خاصة بها، وإنما كانت كل كلية من الكليات، وكل رواق من الأروقة التابعة للجامعة، تستأذن كنيسة لها أو ديراً معيناً لتعقد اجتماعاتها فيه.أما المحاضرات فكانت تستأجر لها دور وغرف خاصة، وربما حاضر الأستاذ في منزله أو فى الغرفة التى يستأجرها لسكنه الخاص، أما الاحتفالات الكبرى مثل منح الدرجات العلمية فكانت تتم فى كاتدرائية المدينة[٢٦].وكانت مشكلة السكن وارتفاع الإيجارات من المشاكل الأساسية التى واجهت طلاب الجامعات فى العصور الوسطى، مما دفع بعض الطلاب إلى مباشرة التسول بانتظام فى أوقات معينة[٢٧].
- ولم تعرف الجامعات الأوربية نظام المكتبات إلا في القرن الخامس عشر، حتى أن هذا العصر عرف (بعصر إقامة المكتبات) [٢٨]، حيث وضعت الجامعات نظاماً دقيقاً للإشراف على الكتب والمؤلفات العلمية وتبادلها عن طريق التجارة أو الاستعارة.
- وعند عقد المقارنة بين الجامعة الإسلامية التى اختار لها المسلمون اسم (مدرسة)، وما يقابلها فى الغرب المسيحي فى العصور الوسطى، نجد بعض أوجه المقارنة الملفتة للنظر:
  - أن الأولى لم تسبق الثانية فى نشأتها بقرنين من الزمان فحسب، بل نلاحظ

أيضاً أن الجامعات (المدارس الإسلامية) كانت عند نشأتها أقوى بنية وأرسخ أساساً من الجامعة فى الغرب المسيحي(٢٩).

- إن المدرسة الإسلامية واصلت رسالتها فى ظل مثل الإسلام وروحه وقيمه، وعلى رأسها صفة التسامح فى أجلى معانيها وأسمى صورها، فى حين نشأت الجامعات الأوربية فى جو من التزمت والإرهاب الفكري أشاعته الكنيسة الكاثوليكية ورجالها، فليست هناك شواهد تشهد أنها استوعبت طلاباً من غير المسيحيين، بل من غير الكاثوليك(٣٠).
- وفى الوقت الذي رأينا المرأة تحتل فى ظل الإسلام مكانة مرموقة فى الحياة العامة، وتسهم بسهم وافر فى النشاط الفكري والثقافي، فأخذت حظها من العلم، ومارست حقها فى التعليم العالي، لم يكن للمرأة فى أوربا أي حظ من ذلك، وذلك لأن المجتمع الأوربي فى العصور الوسطى امتهن المرأة امتهاناً شديداً، وحرمها من أي حق فى الحياة الكريمة، بل لقد أباح ضربها ضرباً مبرحاً قاسياً لأتفه الأسباب، وكل ما استطاعت الكنيسة أن تفعله هو إصدار مرسوم بابوي يحدد حجم العصا – طولاً وسمكاً – التى يجوز استخدامها فى ضرب المرأة، ولم نسمع أي مشاركة للمرأة الأوربية فى التعليم العالي فى تلك العصور(٣١). وشتان ما بين هذا الوضع وبين ما لمسناه فى العالم الإسلامي، من أن بعض كبار الفقهاء لم يأنفوا من الاعتراف بأنهم درسوا وتتلمذوا على أيدي الشهيرات من النساء، بل يفخر بعضهم بأنهن أجزن لهم.
- كما أن الجامعات الأوربية نشأت في ضيق وعسر، حتى عاش أساتذتها على الكفاف، واضطر طلابها إلى احتراف الشحاذة لسد رمقهم ودفع مصروفات تعليمهم، فى حين نشأت المدرسة الإسلامية في يسر، وواصلت رسالتها في سعة واطمئنان، وحسب المدرسة في الخبرة الإسلامية أنها وجدت في **(نظام الوقف)** خير دعامة لها، فكان مؤسس المدرسة يحرص على أن يقف وقفاً يحدده بحجة شرعية، يوضح فيها مخصصات كل من المدرسين والطلاب والعمال، فضلاً عن مستلزمات الصيانة ... مما يضمن

للمدرسة البقاء، واستمرار الحياة المستقرة الكريمة لأسرتها، والتعليم المجاني لطلابها، كما أن مقومات الحياة المستقرة الآمنة من مسكن ومأكل وملبس مجاني تم توفيرها. وكان للمدرسة مطبخ يمدهم بجرايات يومية من الخبز واللحم ومختلف ألوان الطعام.وملحق بالمدرسة حمام للطلاب ومستشفى صغير له طبيب خاص، يحضر كل صباح ليطمئن على صحة الطلبة، ويصف للمرضى منهم ما يلزم من دواء يعد لهم خصيصاً[٣٢].

- كما أن طبيعة العلاقة بين الطلاب والأساتذة فى النموذج / الخبرة الإسلامية كانت تتسم بالعلاقة الأبوية والأخوية. وكان المدرس موفور الكرامة، مرفوع الرأس يحظى باحترام المجتمع كله – حاكماً ومحكومين – فضلاً عن طلاب العلم، ففي المناسبات الرسمية والعامة يقدم العلماء على غيرهم، وفى داخل المدرسة/ الجامعة يجلس طالب العلم بين يدي شيخه منصتاً لآرائه مطيعاً لأوامره. فى حين كان الوضع فى جامعات الغرب الأوربي المسيحي فى آخر العصور الوسطى مختلفاً تماماً، حيث كان الطلاب يدخلون على أساتذتهم وقد ملأ كل منهم جيبه بالحجارة، لرجم الأستاذ أثناء الدرس إذا لم يعجبهم قوله!!. " وهاهي إحدى لوائح الجامعات الأوربية فى العصور الوسطى تشدد العقوبة على الطالب، إذا ما ألقى حجراً على أستاذه أثناء الدرس وأصابه إصابة دامية، وتخففها إذا لم يدم الجرح، وتجيز العفو عنه إذا لم يصبه الحجر، أو إذا لم تسبب الإصابة ورماً فى جسم الأستاذ!![٣٣]. كما أن إحدى الوثائق الأوربية المعاصرة تصف طلاب الفرق الجامعية بأنهم لا يصلحون لأن يكونوا إلا خبازين لا طلاب علم، نظراً لاستهتارهم بالقيم والمثل الخلقية، وعدم تقديرهم واحترامهم لأساتذتهم[٣٤].
- ويمكن القول باطمئنان من خلال الدراسة المقارنة للتعليم العالي فى العصور الوسطى، إن الجامعات الأوربية قد تأثرت فى نشأتها بالمدارس الإسلامية، فإذا كان الواقع يكشف عن أن الغرب الأوربي قد بنى نهضته الحديثة، على أساس واضح المعالم من عناصر الحضارة العربية الإسلامية (بمعارفها واقتصاداتها وفنونها ... إلخ)، فإنه لا يوجد هناك حائل يمنع الغرب الأوربي من اقتباس

بعض أصول حياته الجامعية من المسلمين، وخصوصاً أن طلاب العلم الأوربيين قد تدفقوا على الأندلس وصقلية والشام ومصر في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، لنقل علوم العرب وحضارتهم، وبالتالي إذا كان العالم العربي الإسلامي قد عرف الجامعات والحياة الجامعية والنظم المرتبطة بها، قبل الغرب الأوربي بمئات السنين، فإن ذلك التشابه بين الجامعات الأوربية التي نشأت في أواخر العصور الوسطى والجامعات الإسلامية التي سبقتها زمنياً لا يمكن أن يرجع إلى محض الصدفة(٣٥).

ويعترف باحث غربي كبير – جيوم – بالتشابه الواضح بين الحياة والنظم السائدة في المدرسة الإسلامية من ناحية، وتلك التي عرفت في الجامعات الأوربية بعد ذلك، بما يشير إلى أن الثانية أخذت عن الأولى، فيقول: (إن طبيعة الدراسة المنظمة، والعلاقة بين الأستاذ وتلميذه، والهبات المالية التي عاشت عليها الجامعات وشتى نواحي الحياة الجامعية، كانت بدون شك متشابهة إلى حد كبير، سواء في بغداد أو في أكسفورد) (٣٦)، بل وقد تم اعتماد هذه الجامعات لعدة قرون تالية – في مناهجها ومواد دراستها والكتب التي كان يدرس منها المعلمون ويتعلم فيها المتعلمون– على الغذاء الفكري الذي قدمه لها علماء المسلمين.وحسبنا ما يقوله أحد علماء الغرب من أن" روجر بيكون درس اللغة العربية والعلم العربي في جامعة أكسفورد على يد تلاميذ الأساتذة العرب في الأندلس " وليس لروجر بيكون ولا لسميه الذي جاء بعده (فرانسيس بيكون) الحق في أن ينسب إليهما الفضل في ابتكار المنهج التجريبي، إذ لم يكن روجر بيكون إلا رسولاً من رسل العلم والمنهج الإسلاميين إلى أوربا المسيحية، وهو لم يمل قط من التصريح بأن تعلم معاصريه للغة العربية وعلوم العرب هو الطريق الوحيد للمعرفة الحقة ... !!(٣٧).

وهكذا فإن الخبرة الإسلامية فى النظام التعليمي العالي الجامعي، توضح أن الجامعة كانت مؤسسة اتصالية، ليس فقط على المستوى العربي والإسلامي، ولكن أيضاً على المستوى العالمي أو الكوني، وذلك لتوافر مقومات النجاح والفعالية، سواء كانت هذه المقومات موضوعية تتصل بالظروف (السياسية والاقتصادية والاجتماعية) التى مثلت السياق الاتصالى/التعليمي المناسب، أو كانت هذه المقومات ذاتية في إطار الجامعة كمؤسسة اتصالية تتسم بعدة سمات منها: وضوح أهداف الجامعات كمؤسسات تعليمية، توافر

الإمكانيات (المادية، البشرية، التنظيمية)، وضوح المادة العلمية (الرسالة الاتصالية)، توافر (الوسائل والأساليب) التي من خلالها يمكن تقديم هذه المادة التعليمية للطلاب، وكذلك فإن الطلاب (كجمهور مستقبل) كانوا راغبين في التعليم وكانت علاقاتهم بأساتذتهم علاقات أخوية، مما ساعد على توافر المناخ الصحي لتحصيل العلم، والانتفاع به في المجالات السياسية والاقتصادية والعسكرية، فكان علماً نافعا، وبالتالي حققت الجامعات أهدافها، وكانت رائدة فى أداء أدوارها ووظائفها.

إن التساؤل المنطقي الذى يثار -بعد هذه الفترة من خياة الأمة/الدولة الإسلامية- هو: لماذا لم تستمر أوضاع التعليم الجامعي فى العالم العربي الإسلامي على ما كانت عليه ؟. لقد تعرضت المدرسة/النظام التعليمي الجامعي الإسلامي إلى ما تعرضت له الحضارة العربية من ذبول تدريجي بطئ، حتى غدت المدرسة مجرد ذكرى من ذكريات حضارة عظيمة شامخة، وأثراً من آثارها شاهداً على مجدها، دون أن يربطها أي خيط بمؤسسات التعليم الجامعي والعالي التى يكتظ بها اليوم وطننا العربى[٣٨].ومن هنا يمكن الحديث عن المرحلة الرابعة التى مر بها النظام التعليمي فى العالم العربي الإسلامي، وهى مرحلة الجامعات الحديثة.

ثانياً - الإطار الواقعي لدور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة (مظاهر الأزمة وأسبابها ونتائجها):

يهتم هذا المبحث أساسا- في إطار المنهج البنائى الوظيفي، والمنهج الاتصالي - بتحليل مظاهر ومؤشرات أزمة الجامعات والتعليم العالي فى الوطن العربي من ناحية، وبمحاولة تحديد الأسباب التى أدت إليها من ناحية ثانية، وأيضاً الإشارة إلى نتائج هذه الأزمة وآثارها فى المجتمع/الدولة/ الأمة من ناحية ثالثة. وفى إطار هذه المسارات الثلاثة، وبالاسترشاد بالإطار المنهاجي الذي تناولته الدراسة فى المبحث الأول، يمكن إثارة بعض التساؤلات التى تسعى الدراسة للإجابة عنها في هذا المبحث:

- **التساؤل الأول:** كيف نشأت الجامعات فى العالم العربي والإسلامي؟ وما هي النظم الفلسفية والفكرية التى قامت عليها ؟ (مقارنة بكيفية نشأة المدارس/الجامعات الإسلامية فى الخبرة الإسلامية من ناحية، وبكيفية نشأه الجامعات الأوربية والغربية من ناحية أخرى).
- **التساؤل الثاني:** ما هي أوجه المقارنة بين الجامعات في الغرب وفى العالم العربي والإسلامي؟ (الفلسفة، المناهج، النتائج ... إلخ، على سبيل المثال).

– **التساؤل الثالث:** هل ساهمت الجامعات فى التغيير والبعث الحضاري؟أم كانت عقبة في وجه التغيير المنشود، مثلها فى ذلك كباقي بعض الوسائط أو أدوات التنمية والتغيير، مثل وسائل الإعلام، الأحزاب السياسية؟

– **التساؤل الرابع:** هل أمكن توظيف الطاقات البشرية (الأساتذة، والطلاب) لتحقيق الاستفادة الكاملة من عالم الأشخاص فى المجتمع/الدولة/الأمة ؟

وتسعى الدراسة في هذا البحث إلى الإجابة عن هذه التساؤلات، وذلك في إطار الحديث عن مظاهر الأزمة ومؤشراتها، وأسبابها، ونتائجها.

١. أزمة النظام التعليمي الجامعي: المظاهر والمؤشرات:

الفرضية الرئيسية فى بحث وتحليل مقومات النظام التعليمي الجامعي فى العالم العربي والإسلامي، تتمثل فى أن هذا النظام يعانى من أزمة لها مظاهرها ومؤشراتها، ولها أسبابها، ولها نتائجها، وفى إطار المقارنة بين النظام التعليمي الجامعي الغربي من ناحية، والنظام التعليمي الجامعي كما شهدته الخبرة الإسلامية من ناحية ثانية، يمكن الإشارة إلى ملاحظتين أساسيتين:

الملاحظة الأولى: إن استخدام مفهوم " النظام " بخصوص الظاهرة التعليمية الجامعية فى الوطن العربي والإسلامي، أتى بغرض التحليل والبحث، فى إطار المنهج البنائى الوظيفي الذي ينطلق من تصور إمكانية التمييز بين النظام الكلى والنظام الفرعي من ناحية، وإمكانية التمييز بين الوظائف والأدوار من ناحية ثانية، ولذلك فإن الأزمة التى تعانى منها المجتمعات/الدول العربية والإسلامية (كنظم كلية) انعكست على الظواهر التعليمية الجامعية (كنظم فرعية)، وبالتالي فإن الجزء ينعكس عليه سمات الكل وخصائصه، دون إغفال أن النظم/اللانظم التعليمية الجامعية تعتبر أحد أسباب الأزمة التى تعانى منها المجتمعات/الدول العربية والإسلامية، خصوصاً عندما اتجهت هذه الدول/ المجتمعات إلى استيراد الخبرة الغربية فى التعليم الجامعي، دون الأخذ فى الاعتبار الاختلاف فى الجوانب العقائدية والفكرية والثقافية من ناحية، والجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية من ناحية ثانية، بين الواقع العربي/ الإسلامي والواقع الأوربي/الغربي. ولذلك فإن النظام التعليمي الجامعي العربي/الإسلامي أصبح يعانى من نفس المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمي الغربي، خصوصاً فيما يتعلق بالفلسفة والمناهج والأهداف والأدوار والوظائف. وهذا هو ما نسميه " بثمن التشويه فى التقليد " للنموذج الغربي فى التعليم الجامعي.

الملاحظة الثانية: إنه مع المقارنة بالنموذج التعليمي الجامعي الذي شهدته الخبرة الإسلامية، سواء من حيث الفلسفة والأهداف والمناهج، أو الأدوار والوظائف، نجد أن الخبرة الإسلامية قدمت " نموذجاً قياسياً" يمكن الاقتداء به فى الحالة العربية، وفى الحالة الأوربية والغربية. ولكن نتيجة لطبيعة الخبرة " **الأوربية المسيحية** " لم تستطع الاستفادة الكاملة من النموذج الإسلامي فى التعليم العالي، حيث أنها خبرة ذات " **طبيعة صراعية** "، خصوصاً فى "**عالم الأفكار**"، الأمر الذي ينعكس على التعامل مع كل من "**عالم الأشخاص** "و" **عالم الأشياء** "، وهو ما يعطى الخبرة الغربية فى الإنماء والعمران لوناً خاصاً بها لا يمكن نقله أو تقليده فى الخبرة العربية/الإسلامية.وبالتالي فإن الاقتداء، بفلسفة وأهداف ومناهج النموذج الذي شهدته الخبرة الإسلامية أمر طبيعي ومفيد، وهو ما نوضح ضرورته وكيفيته فى المبحث الثالث.

بعد ذكر هاتين الملاحظتين المنهجيتين، يمكن الإشارة إلى أبعاد الأزمة فى (النظام/اللانظام التعليمي الجامعي العربي).وفى هذا الصدد يمكن الاستفادة من المنهج الاتصالى لتحليل مظاهر الأزمة، على مستويات خمسة، تمثل المقومات الذاتية للعملية التعليمية فى الإطار الجامعي وتتمثل هذه المستويات فى الآتى:

المستوى الأول: القائم بالاتصال/مؤسسات التعليم الجامعي، أهدافه إمكانياته (البشرية، المادية، التنظيمية)، ويتم بحث أنواع الجامعات العاملة فى الواقع التعليمي وأهدافها ومناهجها، وإمكانياتها المختلفة، وظروف النشأة.

المستوى الثاني: الرسالة الاتصالية/التعليمية، ويتم بحث مضمون المواد التعليمية ومناهجها، ومدى علاقة هذا المضمون بالحاجة إليه لإحداث عملية التغيير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، والبعث الحضاري.

المستوى الثالث: الجمهور المستهدف/الطلاب الذين يتم إعدادهم، ويتم بحث مدى الحاجة إليهم فى عملية الإنماء والعمران، وكيفية الاستفادة منهم.

المستوى الرابع: الوسائل والأساليب التعليمية التى من خلالها يمكن تقديم المضمون التعليمي، لتحقيق الأهداف والفلسفة التى تتصل بطبيعة الجامعات.

المستوى الخامس: الفاعلية، أو رد الفعل، أو آثار العملية التعليمية، ويتم تناولها عند الحديث عن نتائج الأزمة.

أ. الجامعات الحديثة فى العالم العربي والإسلامي: ظروف النشأة، الفلسفة والأهداف، والوظائف والأدوار، الإمكانيات والقدرات:

دخلت التربية الحديثة الأقطار الإسلامية فى أغلب الأحيان من الأبواب الخلفية؛ إما من خلال النفوذ الثقافي أو من خلال السيطرة السياسية، وقد استبعد التراث التربوى الإسلامي، وأحل محله نظام التعليم الغربي فى جميع مراحل التعليم؛ بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاء إلى المرحلة الجامعية، واعتقدت حكومات الأقطار الإسلامية أنها إذا لم تتبن نظام التعليم الغربي، سيصبح من العسير على دولهم تحقيق أي تقدم فى العالم الحديث. وهكذا فقدت المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية دورها، واعتمد بقاؤها على المجهودات الخاصة وصارت مقارها المساجد أو البيوت الخاصة، أو على بعض المساعدات الحكومية شريطة أن تكون معاهد "لاهوتية" تقوم بإعداد رجال الدين. ومن ناحية أخرى أنشأت الحكومات شبكة من الكليات والمدارس الجديدة، فى محيط صحي ينم عن الفخامة والأبهة. ويرجع الفضل للمسلمين فى أنه رغم كل المعوقات والمآزق، استطاع عدد من المسلمين المخلصين إنقاذ التربية الإسلامية من الانهيار الكامل وحدوث الكارثة. ويصدق ذلك على كل الأقطار الإسلامية من وجهة النظر هذه، والصورة أكثر وضوحاً فى كل من مصر وتركيا وباكستان والسودان حيث نجد ثلاثة أنواع من نظم التعليم: النظام الإسلامي إلى جواره النظام المدني والنظام الأجنبي(٣٩).

فقد نشأت معظم الجامعات فى العالم الإسلامي فى ظروف غير اعتيادية، فمنها ما نشأ إبان فترة الاحتلال والاستعمار الحديث، ومنها ما نشأ فى فترة التحرر الوطني، ومنها ما نشأ لخدمة أغراض تبشيرية محددة، ومنها ما نشأ استجابة لدواعي التحضر، والتحديث، وضرورة السير فى ركب المدنية الغربية الحديثة، وخدمة أغراض المجتمع والدولة وحاجاتها الملحة إلى مواطنين مؤهلين ومتخصصين فى شتى العلوم والصناعات والآداب والفنون.وبالتالي اختلفت رسالة الجامعات وأهدافها نتيجة لهذا التنوع فى أسباب النشأة، فبالإضافة إلى ما تهدف إليه الجامعة من نشر العلم والمعرفة وتهيئة القادرين على استثمار العلم من أجل تقدم المجتمع وبنائه، تنوعت الدوافع والغايات عبر مراحل تطور المجتمع والدولة.وعموماً يمكن التمييز بين خمس مراحل لكل منها أهدافها ودوافعها وغاياتها:

- شهدت الفترة الأولى من بدايات النهوض الوطني للشعوب الإسلامية تحركات فكرية

معينة تجلت بشكل واضح فى **التبشير الديني والتبشير التربوي**، وذلك عن طريق طمس وتزييف الدين الإسلامي، وغرس قيم وأهداف غريبة عن المجتمع الإسلامي وشخصية الإنسان المسلم، وقد كان للجامعات التى أنشئت فى هذه الفترة –فى ظل الهيمنة الاستعمارية المباشرة وغير المباشرة، دور كبير فى أداء هذا التوجيه وتحقيق غاياته. وبالتالي أقيمت فى العالم الإسلامي جامعات كان من أبرزها الجامعات الأمريكية، وكليات ومعاهد أخرى بأسماء الطوائف الدينية المسيحية(٤٠)، والمثال على ذلك الحالة اللبنانية(٤١)، وقد استهدفت تعليم الأجيال المسلمة وغير المسلمة، وتربيتهم على قيم ومثل وأهداف غربية، وإشاعة روح الشك فى الثقافة الإسلامية، والعمل على تحطيم الشخصية الحضارية الإسلامية، تحت شعارات التقدم والقضاء على الموروث العقائدي المتخلف، وضرورة الركض وراء ما أنجزته الحضارة الغربية في المجال المادي والمعنوي أو الأخلاقي على السواء(٤٢).

- واستهدفت الجامعات بالإضافة إلى كل ما تقدم **ربط الإنسان المسلم بالحضارة الغربية، وإشاعة روح الثقة بتفوقها على كل ما عداها**، وأن الطريق الصحيح لتطور المجتمعات الإسلامية يكمن فى نبذ الموروث العقائدي، والتمسك بالأهداف والمثل والقيم التي طرحتها الحضارة الغربية، وتمثلتها في جميع جوانب الحياة اليومية والعملية.لقد نجحت الخطة الغربية بدرجة كبيرة فى زعزعة الثقة بالأهداف والمثل والقيم والتقاليد التى تمثلها الإنسان المسلم، من خلال التربية الدينية والبيتية والمدرسية، حيث ظهر عدد كبير من الكتاب العرب ممن شايع الخط الفكري الغربي المعادى للموروث العقائدي الإسلامي، كما ظهر آخرون ممن تسلحوا بمنهج الاستشراق الأوربي، بقصد الحط من قيمة الفكر العربي الإسلامي، فاتجهوا – يعلنونها صراحة– صوب أوروبا فى سلوك الطريق، ويدعون فى ذلك إلى التمسك بالأهداف الغربية(٤٣).
- شهدت الفترة الثانية، وهى **مرحلة التحرر والاستقلال الوطني**، تطوراً كبيراً فى مجال التربية والتعليم العالي، فأنشئت جامعات كثيرة ضمن كليات متخصصة، غاياتها الرئيسية **إعداد القادرين على تحمل مسئولية بناء الدولة والمجتمع الجديد**، بالإضافة إلى نشر المعرفة والعلم. ونظراً للتطور العلمي والتقني الذي شهدته

الحضارة الغربية، استمر تأثير الفكر الغربي في المجتمع الإسلامي، وكان للجامعات باعتبارها مؤسسات أكاديمية دور متميز فى نقل العلوم وتلقينها، وفى نقل تجارب الجامعات الغربية إلى مؤسسات التعليم العالي، فإذا بالنمط الجامعي الغربي فى التنظيم والتعليم والغايات -إلى حد كبير- يصبح هو "النموذج" الذي تقتدي به الجامعات في العالم الإسلامي. فنجد أن أقطار شمال أفريقيا- تونس، الجزائر، المغرب- المتأثرة بالثقافة الفرنسية، يصبح النموذج الجامعي فيها هو النموذج الفرنسي، بينما نجد أن أقطار المشرق العربي توجد فيه النماذج الجامعية المستمدة من النماذج الفرنسية والبريطانية والأمريكية.

- وكان لانفتاح التعليم العالي على التجارب الجامعية الغربية، وتدريب العديد من الباحثين المسلمين فيها، وإرسال البعثات العلمية لغرض الدراسة والحصول على الشهادات الجامعية من الجامعات الغربية بقصد العودة إلى أرض الوطن والعمل فى الجامعات الوطنية، كان لهذا أكبر الأثر فى ترسيخ النمط/النموذج الجامعي الغربي وأهدافه، وفي نقل قيم وعادات غربية، والمناداة بالحرية الفكرية، مما ساعد على ترويج فلسفات واتجاهات وأيدلوجيات تتصادم مع الواقع الاجتماعي والثقافي للإنسان المسلم، وكان من أبرز هذه الفلسفات التى غزت العالم الإسلامي الوجودية، والبراجماتية، والماركسية والماوية (نسبة إلى ماوتسى تونغ) والليبرالية.
- ولكن من ناحية أخرى، ظهر رد الفعل لهذه الاتجاهات فى الجامعات، خصوصاً فيما يتعلق بقضايا المجتمع/الأمة المصيرية، حيث كانت الجامعات - كرد فعل لهذه الاتجاهات الغربية - مراكز إشعاع وطني وإسلامي، نظراً إلى ما يتمتع به الطلاب من حرية الحركة والتأثير فى الأوساط الجماهيرية، وما يتحلون به من شعور بالمسئولية فى التغيير والمشاركة فى بناء المجتمع، والارتباط العضوي بالموروث العقائدي والوطني. ولذلك ظهر على السطح تياران رئيسيان: يستمد الأول قوته من الفلسفات والأيدلوجيات الغربية، بدعوى أن التقدم لا يتحقق إلا من خلال الإيمان بالأهداف والقيم والتجارب الغربية، ويستمد الثاني قوته من الواقع الوطني والإسلامي بكل ما فيه من قيم وأهداف عليا، متسلحاً بفكر حضاري هو مزيج من الموروث الوطني والإسلامي(٤٤).

- حتى عام ١٩٩٠م، كان يوجد في العالم العربي تسع وثمانون جامعة، منهـا ثـلاث أجنبية، وما تبقى منها جامعات وطنية، إما رسمية أو خاصة، وتضم هذه الجامعـات ما يقرب من مليون وربع مليون – شباباً وشابات – يقوم على التدريس لهـم نحـو ٥٢,٠٠٠ من أعضاء الهيئة التعليمية، والعدد الأكبر من هذه الجامعات تـم إنشـاؤه خلال العقود الأربعة الأخيرة[٤٥].والجامعات الأجنبية التي عرفها العالم العربي حتى الحرب العالمية الأولى هي التـى زودت الكثيـر مـن المؤسسـات والحكومـات بالموظفين والعاملين فى حقول القضاء، والطـب والتـدريس، وبخاصـة مدرسـي الثانويات، وهذه الجامعات هي الجامعة الأمريكية فى بيروت، والتي أنشـأت سـنة ١٨٦٦ م باسم الكلية السورية الإنجيلية، وجامعة القديس يوسف وقد فتحت أبوابهـا لقبول الطلاب عام ١٨٧٥م، وكان اسمها وقتئذ كلية القـديس يوسـف، والجامعـة الأمريكية بالقاهرة.

وهنا تجدر الإشارة إلى **بعض الأمور ذات الأهمية المشتركة بالنسبة للتعليم العالي فـى العالم العربي**، والتي يمكن أن يكون لها دلالاتها وانعكاساتها على مدى فعالية النظام التعليمي الجامعي، ومنها:

- أن حظ المرأة من شاغلي مقاعد الدرس والمكتبات ليس بقليل، كما شـغلت المـرأة مناصب تعليمية جامعية من المدرسة إلى الأستاذة والعميدة.
- أن لغة التدريس فى الجامعات الأجنبية هي اللغـات الأجنبيـة، أمـا فيمـا يتعلـق بالجامعات الوطنية، فإن المشكلة لا تزال قائمة ومعقـدة، ذلـك أن الآداب والعلـوم الإنسانية وعلوم الاجتماع تدرس باللغة العربية فى أكثر الجامعـات العربيـة، وإن كانت اللغة "الإفرنجية" لا تخلو منها المقررات حتى فى هـذه الموضـوعات مثـل القانون والتجارة فى جامعة القاهرة، وموضوعات منوعة فـى جامعـات المغـرب العربي، لكن المشكلة حول تدريس العلوم والطب والهندسة باللغة العربية.إن جامعة دمشق كان لها السبق فى تدريس الطب باللغة العربية، ولا تزال قائمة علـى ذلـك، لكن بقية العلوم فيها وفى جامعة حلب، يلجأ فى تدريسها إلى الفرنسية والإنجليزية.
- كما أن كثرة عدد الطلاب فى الجامعات يؤدى إلى انشـغال الأسـاتذة والمدرسـين بالتعليم، ويعسر عليهم الاهتمام بالبحث العلمي.

- كما أن ازدحام الجامعات بالطلاب حال دون إيجاد علاقـــة مباشـــرة بـــين الأســـتاذ والطالب. كما أن التوسع في قاعدة الانتساب التى تتبع فـــى عـــدد مـــن الجامعـــات العربية زاد من هذه المشكلة.
- والتعليم الجامعي يكاد يكون مجانياً بالنسبة للمؤسسات الرسمية، وما يسدده الطالـــب من رسوم تسجيل وما إلى ذلك، فهو مبلغ زهيد، أما التعليم الخاص أو الأهلي فإنـــه يرهق الأهل.
- كما أن هناك مشكلة مهمة، وهى قضية السكن الجامعي نتيجة للأعداد الكبيـــرة فـــي الجامعات
- لقد أدى انتشار التعليم الجامعي ومجانيته، واعتباره حقاً لكل من ضمن معدلاً معينـــاً فى امتحانات الثانوية العامة، إلى طرح عدد كبير من خريجي الجامعات بالأســـواق، دون أن يكون هناك أعمال أو أشغال تتطلب مثل هذا العدد، مما ترتب عليه مشـــكلة البطالة من خريجي الجامعات، ولا يعنى ذلك المناداة بإلغاء مجانية التعلـــيم، ولكـــن يجب النظر إلى الجامعة كمؤسسة ثقافية، وأن الحصول على عمل مناسب يتوقـــف على السوق، والقيام بعمل غير عمل المكتب لا يقلل من قيمة المرء. إن الذي يقلـــل من قيمة أي شخص هو التكبر عن العمل، وإلقاء اللوم دوماً علـــى الدولـــة والنـــاس والمجتمع[٤٦].

ب. الجامعات الحديثة فى العالم العربي والإسلامي: مضمون المقـــررات الجامعيـــة وإشكالية منهاجية تدريس العلوم الاجتماعية، التبعية المنهاجية:

هنا تثار قضية مضمون المقررات الجامعية، والمنهاجية التي من خلالهـــا تـــتم عمليـــة تدريس هذه المقررات للطلاب، ذلك أن العملية التعليمية فى جوهرها تتمثـــل فـــى عناصـــر ثلاثة: الطالب أو الباحث، والأستاذ، والمنهج.وهذه الثلاثية قد صيغت على نحو غير إسلامي فى عالمنا الإسلامي؛ فالأستاذ يتجه بفكره إلى الغرب، والطالب يتجه إلى الأســـتاذ، والمـــنهج كذلك، وذلك لأن الأبنية الفكرية المعاصرة قد صيغت في ظل غيبة الإسلام عن الساحة وفـــى ظل غيبوبة المسلمين من الناحية الفكرية [٤٧]، ومن هنا تتضح أهمية تحقيق ما يسمى بعـــودة العقل المسلم فى البلاد الإسلامية إلى إسلامه[٤٨]، أو "إعادة تشكيل العقل المسلم"[٤٩] فما هـــي مظاهر هذه الإشكالية ؟ وما هي أسبابها ؟ وكيف يمكن علاجها ؟. تساؤلات ثلاثة هي جوهر

هذه الدراسة والإجابة عنها يتضمنها المبحث الثاني والثالث منها.

وجوهر القضية يتمثل في أن ظهور العلوم الاجتماعية في الغرب كان له ظروفه الخاصة(٥٠)، وبالتالي فإن التبعية المنهاجية لها خطورتها، لأن العلوم الاجتماعية الغربية إذا حاولنا الالتزام بها في جامعاتنا في العالم العربي والإسلامي تصبح غريبة عن ثقافتنا وقيمنا، لأنها تحاول إلحاق الآخرين بها، ليس ثقافياً أو علمياً فحسب، وإنما سياسياً واقتصادياً أيضاً، وعلى هذا الأساس فإنه يمكن التأكيد أن العلوم الغربية ليست كونية **Universal**، إلا من قبيل الدعاية، لتغطية هيمنة الحضارة الغربية على الأمم المستضعفة، ولذلك فإن الرد العلمي ينطلق من التبني للعلوم الاجتماعية الإسلامية(٥١)، والبناء على الأسس التي أرساها العلماء المسلمون في هذا المجال، وهو ما يعرف بقضية "إسلامية المعرفة"، التي يتبناها العديد من القائمين على أمر الإصلاح المنهاجي لعملية التعليم في العالم العربي والإسلامي – ومنها المعهد العالمي للفكر الإسلامي –وبالتالي فإن عملية "أسلمة المناهج الجامعية " تعتبر جوهر قضية النظام التعليمي الجامعي في بلادنا. وهنا يمكن ذكر بعض الملاحظات:

- عند بحث مشكلة العلوم الاجتماعية فى العالم الإسلامي– كمضمون أو مقرر دراسي أو كمنهج– لا ينبغى أن ندرجها داخل الإطار العام الذي تتحرك ضمنه الأمة، ألا وهو إطار التبعية، فليست التبعية الاقتصادية والسياسية إلا الامتداد (الطبيعي) للتبعية الثقافية التى يسعى الغرب عن طريقها إلى إشغال المسلمين عن وعى ذاتهم. ومن هنا لا يمكن القول بأن العلوم الاجتماعية التى تم ظهورها فى الغرب، والتي لا تتصور علوماً اجتماعية أخرى غيرها، ستصبح فى يوم من الأيام مجردة من الاهتمامات العقائدية، وعلى هذا الأساس تطرح العلوم الاجتماعية فى العالم الإسلامي، فهي ليست علوماً موضوعية، ومن هنا تبرز هوية العلوم الاجتماعية التى تعتبر بدورها ظاهرة اجتماعية وثقافية، نشأت فى وسط حضاري معين، لخدمة أهداف معينة علمية وسياسية، وعليه فالعلوم الاجتماعية لها هويتها التى تتأثر بالعوامل السياسية والقيمية للمجتمعات والحضارات، ومن هنا يمكن تصور إشكالية العلاقة بين العالم العربي والغرب فى مجال العلوم الاجتماعية.
- وبالتالي فإن النقاش حول العلوم الاجتماعية؛ من حيث وضعيتها ووظيفتها في العالم الإسلامي يعنى تحليل هذه العلوم من الناحية الابستمولوجية، ومن ناحية الممارسة،

وهذان الجانبان متداخلان. لذلك فإن العلوم الاجتماعية في وضعها الحالي، وكما تدرس في جامعات العالم الإسلامي، هي مجرد تغطية علمية " **للتغريب**"Westernization، تعتمد على أطر منهجية لتجذير الفكر الغربي على حساب الفكر الإسلامي، وتقديم ما يسمى ب- "**الإسلام العصري**" للجماهير بدلاً من "**الإسلام القرآني** ".

- كما أن طرح مشكلة العلوم الاجتماعية فى العالم العربي والإسلامي يفتح مجالات واسعة للبحث، ومن هذه المجالات:
  - البحث عن كيفية معالجة العلوم الاجتماعية لمشاكل وقضايا العالم العربي والإسلامي، وهو أحد أدوار ووظائف الجامعات فى مجتمعاتنا، وإلا فقدت العلاقة الصحيحة، "العلم والعمل" أو " الجامعة والمجتمع ".
  - البحث عن مشكلة العلاقة بين المصدر الغربي لنشأة العلوم الاجتماعية والعالم الإسلامي، أي التساؤل عن وضعية ووظيفة هذه العلوم في العالم الإسلامي، وهو ما يرتبط بالمجال البحثي السابق. فقد قامت العلوم الاجتماعية بدور نقدي للأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية فى الغرب، أما فى العالم الإسلامي، فالجانب النقدي لهذه العلوم قد غيب -فى أكثر الأحيان- من طرف السلطات الحاكمة والأطراف الأخرى المتعاونة معها.
- إن إشكالية مناهج العلوم الاجتماعية كما تدرس فى جامعاتنا تعيد إلى الذهن المواقف من **قضية الغزو الفكري** عموماً، وتعتبر هذه الإشكالية أحد فروعها، ويمكن التمييز بين ثلاثة مواقف، ولكن يمكن في إطارها التمييز بين منهجين أساسيين:
  - الموقف الذي يمثله قسم كبير من الفكر الإسلامي المعاصر، والذي اتخذ موقفاً دفاعياً وانفعالياً في طرحه لمشكلة العلوم الاجتماعية، وهو موقف يتسم بالسذاجة إذ اكتفى برفض الفكر الغربي، والاعتماد على طريق الوعظ والإرشاد دون طرح البديل.
  - والموقف الذي يمثل موقفاً متقدما عن الموقف السابق فى المواجهة الفكرية، ويتسم بالجدية والعمق اللذين يتجليان عند بعض المفكرين المسلمين الذين عالجوا مشكلة العلوم الاجتماعية معالجة فلسفية وعلمية، فحللوا مواضيع

مستمدة من النص القرآني ومن تاريخ الأمة؛ كالاستكبار والاستضعاف والترف " وهلاك القرية " والطاغوت، كما أنهم طرحوا حلولاً إسلامية لقضايا عصرية؛ مثل التقدم والتنمية ومشكلة السلطة[٥٢]. وهذه أول خطوة عملية نحو صياغة علوم اجتماعية إسلامية، لأن التركيز على هوية الشعوب (الأمة) يجعل منها إطاراً حضارياً ومنهجياً فى نفس الوقت." فالقول بوجود أمة إسلامية يؤدى حتماً إلى القول بوجود منهج خاص للدراسة"[٥٣]، في الجامعات وفى غيرها فى إطار نظامنا التعليمي.

- أما **الموقف الثالث** – الذي يمثل منهجاً مختلفاً عن المنهج الذي ينطلق منه اتباع الموقفين السابقين – فهو **موقف التحديثيين/التغريبيين**، فالعلوم الاجتماعية وفقاً لهذا الموقف تعيد إنتاج الفكر الغربي تكراراً وتقليداً، ذلك أن تحليل هؤلاء التحديثيين/التغريبيين لواقع الشعوب العربية يبقى تحليلا غربيا، مادام الغرب يشكل "الإطار المرجعي" للعلوم الاجتماعية فى العالم الإسلامي لأنه مهما أدعي التحديثيون/التغريبيون بأنهم يعيدون النظر أحياناً فى الفكر الغربي، فإن آليات تفكيرهم ونمط تحليلهم للمجتمعات الإسلامية بقيت أسيرة للإطار المنهجي والمعرفي الغربي، وهو موقف " الاستسلام " ومنهج "عبيد العبيد".

وعلى عكس فكر التحديثيين/التغريبيين (الذي يقوم على النقل والتبعية الحضارية للغرب)، فإن الفكر الإسلامي هو فكر محدد بإطار مرجعي (النص) وتاريخي (الأمة وتاريخها)، ومن هنا يصبح من المعقول أن يركز هذا الفكر خطابه على الأمة؛ أي على هوية الشعوب الإسلامية، وعلى أدوات تحليل تنبعث من واقع هذه الشعوب.وإن كان التحديثيون/التغريبيون يسعون إلى إخضاع الواقع للنظريات، فإن المفكرين المسلمين بنقدهم للعلوم الاجتماعية الغربية ينتقدون جذرياً مفاهيم الفكر الغربي، ويهتمون بقابلية البنيات الاجتماعية فى العالم الإسلامي للنسق النظري.وكما سبقت الإشارة فإن هذه أول خطوة عملية نحو صياغة علوم اجتماعية إسلامية، لأن التركيز على هوية الشعوب الإسلامية (الأمة) يجعل منها إطاراً حضارياً ومنهجياً فى نفس الوقت. وبالتالي فإن العلوم الاجتماعية الإسلامية، باعتبارها جزءاً من الاجتهاد، تعتبر أن الواقع فى تجدد مستمر، وتعيد –نتيجة لذلك– قراءته بصورة

مستمرة. وهذا الموقف الذي ينظر إلى الواقع فى حركته هو موقف علمي مفتـوح، وقابل للتطور، ولصياغة المفاهيم، لتحليل الواقع فى صيرورته. وبفضل هذا المـنهج تمكن الفكر الإسلامي من الإبداع خارج إطار الفكر الغربي، ذلك أن النص القرآنـي كإطار مرجعي أدى إلى الواقع (الأمة) كموضوع للتحليل. وهـذا يعنـي أن الفكـر الاجتماعي الإسلامي المعاصر ليس إعادة إنتاج لتاريخ الغـرب، أوإسـقاط لتطـور الغرب على الأمة الإسلامية، فلا قيمة للعلوم الاجتماعية إذا كانت مجردة ومطلقـة، فالعلوم الاجتماعية في العالم الإسلامي هي علـوم تسـتمد مشـروعيتها وتسـتقرئ مفاهيمها من واقع الأمة. فالأمة " أداة " لتحليل التاريخ واستيعاب صـيرورته، وهـي بالتالي مشروع معرفي (علوم اجتماعية إسلامية).

- إن التحديثيين/التغريبيين من خلال المنهجية التي يدرسون بها العلوم الاجتماعية فـي الجامعات العربية " يذيبون " خصوصية موضوع هذه العلوم (العالم الإسلامي) فـي الأدوات المنهجية الغربية، على اعتبارأنها أدوات " كونية " لا تخص الغرب وحـده. فهذا الموقف لا يؤمن إذن بالقطيعة بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي، ويعتبـر أن العقلانية الغربية هي " عقلانية كونية " ومكسب إيجابي بالنسبة لجميع الثقافات.أمـا الاتجاه الإسلامي وهو اتجاه يؤمن بالحداثة من خلال متطلبات الإسلام واهتمامـات الأمة، فهو يقف موقفاً نقدياً من الجهاز المعرفي الغربي، يتم في إطار ابستمولوجى، يعتبر أن العقلانية الغربية ليست عقلانية محايدة، بل هـي عقلانيـة مندمجـة فـي مشروع حضاري، فالعقلانية تعبر عن نفسها من خلال الأدوات المفهومية للمشروع الحضاري الغربي، ولهذا كان لابد من إعادة النظر في العلوم الاجتماعيـة بالنسـبة للفكر الإسلامي، وبالتالي فإن المفكرين المسلمين الذي استوعبوا الفكر الغربي عـن طريق نقد أسسه المعرفية، هم الذين وصل إنتاجهم الفكري إلـى مسـتوى الكونيـة Universalism، وذلك لأنه يتم في إطار خلفية عامة من أهـم معالمهـا: المصـدر الإلهي للدين الإسلامي، الإسلام دين رسالي كوني، ربط خصوصية العالم الإسلامي بالكونية، الأمة الإسلامية أمة رسالية لا تكتفي بتغييرات جزئية في إطـار تنمـوي ضيق، بل أن تغييراتها تغييرات حضارية في إطار الصراع والحوار – فـي نفـس الوقت – بين الإسلام والحضارة الغربية، ومن هنا فإن الإنتاج المعرفي في مجـال

العلوم الاجتماعية لا يخضع لردود الفعل الظرفية، بل يوجهها ويؤطرها من خلال الرؤية الاجتماعية الإسلامية، وهى رؤية لا تفصل الفرد عن المجتمع، ولا تفصل المادي عن الروحي؛ سواء على الصعيد الفردي أو على الصعيد الاجتماعي وعلى صعيد نموذج التنمية، حيث إن البحوث في مجال العلوم الاجتماعية التي تهتم بمشكلة التنمية والتقدم لا تركز على الاقتصاد وحده، بل تربط الاقتصاد بالثقافة والقيم الروحية والأخلاقية المعبئة للجماهير[٥٤].

- وهكذا فتحت جامعات العالم الإسلامي أبوابها للعلوم الاجتماعية، ودمجتها في منظومتها التربوية والعلمية، وتم هذا دون وعى عميق بخلفيات هذه العلوم، وهى خلفيات تطغى على الطابع العلمي لهذه العلوم، وبالتالي فقد دخلت سائر اتجاهات العلوم الاجتماعية (الوضعية، الماركسية، البنيوية الوظيفية ... الخ) إلى العالم الإسلامي، ولم ترفض الجامعات أي اتجاه من هذه الاتجاهات، وإنما تقبلتها بنسب متفاوتة[٥٥]، إلى أن أصبحت ذات وجود مؤسساتى في جامعات العالم الإسلامي[٥٦].وهو الأمر الذي يتطلب تأسيس علوم اجتماعية إسلامية مستقلة عن العلوم الاجتماعية الغربية، من حيث " الموضوعات"، ومن حيث" المناهج " و" النظريات"، لأن ذلك يعتبر شرطاً ضرورياً لإخراج العلوم الاجتماعية في العالم الإسلامي من الأزمة التي تنتابها حالياً[٥٧]، وهو بالتالي الشرط الضروري لتحقيق الإصلاح الفكري، كمقدمة لعملية التغيير أو الإقلاع الحضاري.أي أن " الفقه الحضاري" يستلزم إصلاح النظام الفكري والثقافي للأمة، كمقدمة لإصلاح السلوك والفعل الإنساني لتحقيق السيادة الحضارية، وفقاً لقانون السقوط والانحطاط الحضاري[٥٨].
- إن ما سبق جعل الفكر الإسلامي يكسر الحواجز التي تمنع من قيام علوم اجتماعية إسلامية من حيث: (١) الموضوع، (٢) المنهج، (٣) والنظرية "، وذلك لأنهم راعوا الوسط الذي نقلت منه المفاهيم (الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الغربية)، والوسط الذي تنقل إليه، خصوصاً وإن العلوم الاجتماعية طرحت في العالم الإسلامي في إطار الصراع بين المدارس المختلفة والمتعارضة (كمدرسة أوجست كونت ودور كايم والمدرسة الماركسية والفرويدية ... الخ)، حيث أن كل مدرسة

من هذه المدارس كانت تسعى إلى فرض منهجها وتصوراتها عن طريق المفكـرين التحديثيين/التغريبيين، المدعمين في أكثر الأحيان من طرف السلطات الحاكمة فـي العالم الإسلامي[٥٩]. فالتحليلات التي كان يقدمها هؤلاء المفكرون لم تكن تحليلات مجردة، بل كانت وما تزال، تندرج في إطار مخططات تنموية متعارضة تعارضاً جذرياً -من حيث الأهداف ومن ناحية الوسائل- مع تحقيق التغيير في العالم الإسلامي، وهو الأمر الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالأبعاد السياسية لقضية النظام التعليمي والثقافي والإعلامي في مجتمعاتنا، أو يرتبط بمنهجية ممارسة الوظيفة الاتصالية للدولة[٦٠].

- وهكذا فالمفكرون المسلمون في موقفهم من **قضية المنهاجية** أقرب إلى المعرفة العلمية من التحديثيين/التغريبيين، لأنهم وضعوا العلوم الاجتماعية موضع سؤال، حول مصدرها، تاريخها، وواقعها في الغرب وفى العالم الإسلامي، وبالتالي حول وضعها ووظائفها، وذلك لأن هذا السؤال يرتبط بعلاقة العلوم الاجتماعية بمعنى الكون والإنسان وبمعنى التاريخ. وبالتالي فقد أدى هذا الموقف إلى إنتاج خطاب جديد يتجاوز خطاب الغرب في المجال الإنساني، من **حيث الشمول** (تحليل الظواهر الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والتاريخية، بربطها بمعنى الحياة والإنسان)، **ومن الناحية المعرفية** (ربط العقل بالغيب، وبالمفاهيم المستنبطة من القرآن الكريم، وهى مفاهيم تؤطر النشاط المعرفي وتوجهه).وهذا يعنى أن هناك محاولة – صريحة أو ضمنية – لتحديد الوضعية الابستمولوجية للعلوم الاجتماعية، كشرط قبلي لكل دراسة للمشاكل الاجتماعية في العالم الإسلامي.
- وأخيراً، يمكن القول أن الفكر الغربي بالنسبة للفكر الإسلامي – عكس الفكر التغريبي – كان من عوامل تجديد الوعي وتعميقه بالنسبة للمسألة الاجتماعية.ذلك أن الصراع بين الفكر الإسلامي والفكر الغربي منذ عصر النهضة، جعل الفكر الإسلامي يعبر عن رؤيته الاجتماعية عن طريق المفاهيم، كما جعله أكثر وعياً بالإمكانيات غير المحدودة للقرآن الكريم والسنة النبوية في هذا الميدان إضافة إلى ذلك فإن الصراع بين الفك ر الغربي والفكر الإسلامي – في إطار المنهاجية في الجامعات– جعل هذا الأخير يستلهم الجوانب الإيجابية من التراث الإسلامي في

مجال الفكر الاجتماعي؛ كروح الاجتهاد، وكتابات كل من الفارابي والغزالى وابن خلدون. وبالتالي جعل المشكلة الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً عضوياً أو بنيوياً -لا ظرفياً- بالرؤية الإسلامية للإنسان والكون.

٢. أزمة النظام التعليمي في الجامعات العربية: الأسباب والدوافع: إطار عام للتحليل:

بعد أن تناولنا مظاهر ومؤشرات الأزمة، يثار التساؤل المنطقي عن الأسباب والدوافع التي أدت إلى حدوث هذه الأزمة الحادة في إطار النظام التعليمي في العالم العربي؟ وذلك قبل الحديث عن آثارها ونتائجها، لكي يكون التساؤل الطبيعي بعد ذلك هو: كيف يمكن حل هذه الأزمة حلاً يتناسب مع طبيعة المجتمعات العربية وحاجاتها وآمالها ؟ وهو ما تتناوله في المبحث الثالث في إطار الرؤية المنهاجية، التي سبق وأن حاولنا تحديد ملامحها في المبحث الأول.

ويمكن التمييز أساساً بين العوامل أو الأسباب الداخلية، والأسباب الخارجية للأزمة.الأولى تتصل بالعوامل التي تتدرج في إطار الجامعات/المجتمعات/الدول العربية، والثانية تتصل بالآخر الحضاري وعلاقته بالدول/الأمة العربية/الإسلامية.على أننا نؤكد منذ البداية على أولوية الأسباب الداخلية من ناحية، وعلى العلاقة التبادلية بين الأسباب الداخلية والخارجية من ناحية أخرى، بحيث لا يفهم أننا نعلق القصور والضعف أو الأزمة في النظام التعليمي الجامعي على الآخر، وإنما نعترف بمسئوليتنا، وبالتالي فإن عوامل حل هذه الأزمة تبدأ من الداخل الإسلامي أيضاً، وهو ما يتمشى مع قوانين أو سنن التغيير في الأنفس والمجتمعات، حيث لا بد أن يبدأ التغيير من الداخل أولاً:

أ. الأسباب الداخلية لأزمة نظام التعليم الجامعي في العالم العربي "إطار للتحليل":

وتعود هذه الأسباب إلى فترة " الانحطاط في الحياة الإسلامية "، وهى التي أعقبت فترة أو عهد " **القيادة الإسلامية العالمية** " والتي كان لها تأثيرها في الاتجاه البشرى عموماً، حيث توافرت شروط الزعامة الإنسانية كما يذكر أبو الحسن الندوى، في دراسته عن ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟ أما في فترة الانحطاط، فقد كانت البداية بانتقال الإمامة من الأكفاء إلى غير الأكفاء، وحدوث التحريفات في الحياة الإسلامية نتيجة لذلك، ثم فصل الدين عن السياسة، والنزعات الجاهلية في رجال الحكومة، وسوء تمثيلهم للإسلام، وقلة الاحتفاء

بالعلوم المفيدة، ومن ثم كان نتاج القرون المنحطة وانهيار صرح القوة الإسلامية بالتالي.وهنا نجد أن سنن الله في الأنفس والمجتمعات تسرى على الأمة الإسلامية كما تسرى على غيرها، حيث كان الضمور في " عالم الأفكار" الصحيحة مقدمة لظهور الأفكار الميتة (من التراث) وظهور الأفكار القاتلة (من الحضارات الأخرى)، مما ترتب عليه النزوع إلى "تقديس الأشخاص"، وتكديس الأشياء "، ومن ثم السقوط الحضاري كان نتيجة طبيعية ومنطقية بل ومتوقعة، كما يتضح من كتابات مالك بن نبى بخصوص الصعود والسقوط الحضاري.

وبالتالي، فإنه عند تحليل أسباب أزمة النظام التعليمي في العالم العربي، لابد من أخذ العوامل الداخلية في الاعتبار أولاً، ثم العوامل الخارجية، حيث كان للخمول والجمود في " عالم الأفكار " أكبر الأثر في السقوط/أو الانحطاط الحضاري، وهو أمر يرتبط بواقع المسلمين سواء حكاماً أو علماء أو رعية. ونجد أنه من الضروري الإشارة إلى أزمة المثقفين أو النخبة المثقفة، باعتبارها إحدى الأزمات الجوهرية في مأساة النظام التعليمي الجامعي في مجتمعاتنا، حيث أن أزمة المثقفين بالتالي لها أسبابها، ولها مظاهرها، ولها علاجها. ولكن من مظاهرها[٦١]:

- الجهل بالإسلام أو بالمنهج الإسلامي، مما يترتب عليه عدم استيرادهم للأفكار القاتلة (من الغرب)، بعد بزوغ الأفكار الميتة (من التراث)، نتيجة للجمود والتخلف الفكري.
- النظرة التراثية للإسلام.
- التلفيق.
- الإلحاد.

وهذه المظاهر جعلت مفكرين يناقشون هذه الظاهرة، ومنهم: إسماعيل الفاروقى يتحدث عن ضرورة إقامة " حساب مع الجامعيين "، ومحسن عبد الحميد عن "أزمة المثقفين تجاه الإسلام" وعبد الحميد أبو سليمان عن " أزمة العقل المسلم "، وطه جابر العلوانى عن " الأزمة الفكرية المعاصرة " أملاً في التشخيص ووضع مقترحات للعلاج، وعماد الدين خليل عن" إعادة تشكيل العقل السليم ".

وهذا القصور في إدراك ووعى النخبة المثقفة بالذات، أدى إلى انفصام الشخصية

وتجاهل الفروق البيئية بين المجتمعات الغربية والمجتمعات الإسلامية:

- إن أزمة المثقفين " المستلبين " عموماً في مختلف المجالات الفكري انعكست انعكاسا مباشراً على النظم التعليمية والثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك بسبب الجهل بالمذهبية الإسلامية في الكون والحياة والإنسان، والجهل بحقائقها التفصيلية، والجهل بأحكام الإسلام، والجهل بمثله وقيمه وأخلاقه، والجهل بالخصائص الحضارية التي بناها الإسلام، والجهل بالخصم التاريخي للأمة. فهذا الموقع-موقع الجهل من قبل النخبة المثقفة -هو الذي حدد طبيعة المواجهة السطحية مع الخصم الحضاري، تلك المواجهة التي تنطلق من مواطن الذلة والشعور بالهزيمة والانهيار، فهي مواجهة غير مميزة ولا مدركة وغير واعية(٦٢).
- كما أن الدور السلبي للرواد التغريبيين كان من أكبر الأسباب في أزمة النظام التعليمي؛ سواء بخصوص الموضوعات أو المقررات الدراسية، أم بالنسبة لمناهج تدريس هذه المقررات.فقد أخضع هؤلاء البحوث الاجتماعية للتوجيهات التي تلقوها في الجامعات الأجنبية في الخارج أو في الداخل، فقد ظل أثر هذا التكوين واضحاً في إنتاجهم وتصوراتهم بعد عودتهم، وظلوا على صلة بالجامعات التي تعلموا فيها، وهذه التبعية تفسر نقل الاتجاهات التي سيطرت على الجامعات الغربية إلى الجامعات الإسلامية، حيث ظلت مؤلفات أساتذتهم سلطة مرجعية، وعملوا على نقلها وترجمتها، كما ظل التأليف معتمداً على المصادر نفسها، وانعكس ذلك على بحوثهم التي يقومون بها عن العالم الإسلامي، وكان لتلك السلطة المرجعية أسوأ الأثر، لتمسكهم بتلك التوصيات والتوجيهات، واقتناعهم بانتماءاتهم المدرسية أو المنهجية.

إن استمرار هذه التبعية إلى فترة متأخرة عبر بالفعل عن مدى الاستلاب والانبهار بالثقافة الغربية، وغياب الثقافة الإسلامية الأصيلة القادرة على تجاوز هذه السلبية والتلقي والتقليد، رغم الخلفيات العقائدية التي تحملها الثقافة المستوردة، وتعارضها المبدئي مع الأسس الثقافية التي ينتهي إليها هؤلاء، وهو أمر عميق يكشف بالفعل عن عدم وضوح الرؤية، وانعدام وعى حقيقي بالذات، وعدم التبصر العميق، وغياب النظرة الفاحصة لكل ما ينقل من تلك النظريات التي تخضع لمقاييس ذاتية لا تستوعب مختلف البيئات والمجتمعات، وبواسطة هذا التقليد تم نقل جميع ميادين ومواضيع ونظريات ومناهج العلوم الاجتماعية إلى

المجتمع العربي في الجامعات العربية[٦٣].

إن الأسباب الداخلية لأزمة النظام التعليمي الجامعي في الدول العربية تعود في جوهرها إلى أزمة المثقفين عموماً، وبالتالي فإن علاج هذه الأزمة، لابد أن يأخذ في الاعتبار مشاكل العنصر البشرى في العملية التعليمية الجامعية التي تقود إلى هجرة العلماء إلى الخارج، نتيجة لوجود عوامل جذب (من الخارج)، وعوامل " طرد (من الداخل)، وهو ما يرتبط بالعوامل الخارجية لأزمة النظام التعليمي الجامعي ارتباطاً مباشراً.

ب. الأسباب الخارجية لأزمة نظام التعليم الجامعي في العالم العربي، رؤية منهجية وإطار للتحليل:

وهذه الأسباب تتصل مباشرة بالأبعاد السياسية لقضية التعليم السابق الإشارة إليها، ويهمنا هنا الإشارة إلى أن التعامل الاتصالي (التعليم، الثقافة، الإعلام... إلخ) يعتبر أحد أدوات التعامل الاستعماري تجاه المجتمعات الأمة الإسلامية، إلى جانب التعامل السياسي، والتعامل الاقتصادي، والتعامل العسكري، بل إن التعامل الاتصالي – خصوصاً في إطار النظم التعليمية – يعتبر خط الهجوم الأول وخط الدفاع الأخير من قبل الأطراف الفاعلة في إطار العلاقات الدولية.ومن هنا يمكن فهم دلالات التوجيه الأيدلوجي للعلوم الاجتماعية وتوظيفها لخدمة الأهداف، ولذلك فإن الصفة الغالبة على العلوم الاجتماعية في جامعات الوطن العربي أنها ولدت "ولادة" استعمارية، وهو أمر يحتاج إلى بيان لتوضيح كيفية استخدام العلوم الاجتماعية كسلاح أيدلوجى لأغراض بعيدة عن المجال العلمي.وبذلك **تحول العلم من أداة معرفية إلى أداة أيدلوجية**، مما ترتب عليه انحياز بعض علماء العلوم الاجتماعية إلى أطراف الصراع السياسي، وتحولوا من علماء محايدين إلى "موظفين أجراء"، أوقفوا قسماً كبيراً من بحوثهم وكشوفهم لخدمة الأهداف السياسية عموماً، والاستعمارية خصوصاً، مما أفقدهم الموضوعية التي نادوا بها.

فالتوجيه الأيديولوجي للعلوم الاجتماعية كان له أثاره في صياغة مفاهيم تلك العلوم، نتيجة للاتجاه إلى مشروعية الانحياز الأيدلوجي، فظهرت العلوم الاجتماعية الماركسية، والعلوم الاجتماعية الرأسمالية كمنهجية وكموضوعات وكنظريات، وهو ما انعكس انعكاساً مباشراً بالتالي على النظم التعليمية في العالم العربي، نتيجة للتوجهات الأيدلوجية لنظم الحكم باعتبارها المهيمن على النظم التعليمية والإعلامية والثقافية.ولذلك فإن مفاهيم العلوم

الاجتماعية مثل: المجتمع الثقافة، القيم، السلطة ... إلخ أخذت صبغة أيديولوجية، مما جعل للعلوم الاجتماعية صبغة استعمارية جعلت البعض يسميها " **العلوم الاجتماعية الاستعمارية** "، لأنها تقدم العلم كأحد آليات السيطرة والهيمنة، ومن هنا يمكن فهم دلالات " **علم الاجتماع الاستعماري** " كأحد فروع علم الاجتماع[٦٤].

كذلك فإنه تم **التوظيف السياسي للعلوم الاجتماعية لخدمة الأهداف الاستعمارية**، وذلك من حيث" الموضوعات" التي شملتها أو" المناهج " التي تم من خلالها الاقتراب من هذه الموضوعات، أو من خلال " النظريات " التي شملت هذه الموضوعات والمناهج. فقد تم توظيف علم الاجتماع توظيفاً سياسياً، وظهر ذلك بشكل سافر في النتائج التي انتهت إليها الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية، وفى اعترافات علماء الاجتماع، وفى المشاريع الحكومية والرسمية التي وظف فيها علم الاجتماع لأهداف احتكارية واستعمارية، كما ظهر ذلك واضحاً في التحيز السافر لعلماء الاجتماع في خدمة أهدافهم القومية وذلك كما يلي:

- بخصوص **توظيف علم الاجتماع لخدمة الأهداف القومية للغرب**، نجد أنه عمل على تبرير مشروعية استغلال الاستعمار الأوربي، وتثبيت سيطرته على بقية شعوب العالم.وجاء علم الاجتماع انعكاساً لنظرة الرجل الأبيض إلى غيره من الأجناس، وظهرت النزعة العنصرية التي تعلى من شأن القيم الغربية، وتعمل على تجسيد ثقافته كنسيج حضاري نموذجي واضحة في الأدبيات السوسيولوجية[٦٥].
- كما تم **توظيفه لخدمة الاحتكار العالمي**، أو أداة فعالة لخدمة الصراع العالمي، وضمان مصالح الدول الكبرى، واستمرار فرض سيطرتها على الدول النامية، سواء في المجال السياسي، أو في المجال الاقتصادي، أو في المجال العسكري:
- ففي **المجال السياسي**، تكون البحوث الاجتماعية التي تقدم في البلدان النامية موجهة لخدمة أهداف سياسية، وتقدم بيانات مفصلة عن وضع هذه البلدان لإحكام السيطرة عليها. ولم تكن لهذه البحوث في الغالب أية صلة بما تدعيه في محتوياتها من العمل على القضاء على أسباب التخلف. وهو ما يوضح الصلة المباشرة بين الاستشراق والاستعمار، والتنصير أيضا[٦٦].
- أما في **المجال الاقتصادي**، فقد التزم علماء الاجتماع بخدمة الأهداف الاحتكارية للدول العظمى، وهو أمر يذهب بعيداً عن خدمة الدول المتقدمة في القضاء على

التخلف داخل دول العالم الثالث. وفى هذا الإطار قدمت نظريات كان ظاهرهـا إضفاء الصبغة العلمية على السبل الكفيلة بالقضاء على أسباب التخلـف، وهـى في حقيقتها تعمل على تعميق الاستغلال والسيطرة الاقتصادية، وتثبيت التبعيـة الاقتصادية للدول الاستعمارية.

- كذلك الأمر في **المجال العسكري** إذ يتحول العلماء المتخصصون فـي العلـوم الاجتماعية إلى مهنيين متخصصين لتحقيق الأهداف العسكرية، وإعطاء تبريـر مشروع للغزو العسكري، فهم يقومون بدور حاسـم فـي تثبيـت الاسـتعمار، ويقومون بنفس الدور بعد الانسحاب العسكري، ويعملون على ضمان المصـالح الاستعمارية بعد الانسحاب العسكري، وبالتالي يمكن تصور أبعاد ووظيفة علـم الاجتماع الاستعماري كأحد فروع علم الاجتماع.فعلى سبيل المثال تـتم دراسـة البنيات السكانية والثقافية للمناطق المستعمرة، وفى ضوء البيانـات التـي يـتم الحصول عليها يمكن إعداد خطط لتقسيم القـوى الوطنيـة إلـى وحـدات ذات مصالح متعارضة ومتضاربة، لتسهل سيادة السلطة الاستعمارية(٦٧).
- ومع محاولة الربط بين هذه الموضوعات والمناهج والنظريات الغربية من ناحيـة، والإطار الواقعي للنظام التعليمي الجامعي في العالم العربي من ناحية أخرى، يمكـن القول **بالولادة الاستعمارية لعلـم الاجتمـاع/ العلـوم الاجتماعيـة فـي الـوطن العربي**.وهو ما لا يمكن أن ينكره أحد.وكان من الطبيعي أن تخضع لتوجيه السـلطة الاستعمارية، ضماناً لمصالحها، واستمراراً لهيمنتها، وتحقيقاً لأطماعها.فقـد كانـت الوسيلة الفعالة في تحقيق الأهداف الاستعمارية هي فرض المعايير والأنماط الثقافية الغربية، وفرض منهجياتها، والعمل على سيادة قيمها، وخنـق الثقافـة الإسـلامية المناهضة التي كانت تقوم بدور مضاد.

  كما كانت السلطة الاستعمارية تستخدم قوتها وهيمنتها، وهى التي كانت لهـا اليـد الطولي على الكتب والصحف والمجلات وأجهـزة الإعـلام والتعلـيم؛ المدرسـي والجامعي، وهى التي تقرر المعايير الثقافية، وتعمل على ترسيخ الـنمط التحـديثى الغربي(٦٨).

إن البدايات الأولى للدراسات الاجتماعية في الجامعات، في العالم العربي والإسـلامي،

كانت تحت إشراف أساتذة أجانب، وكانت تتم بلغاتهم الأجنبية، وتخضع لتوجيهاتهم وتخصصاتهم[٦٩]، وهو ما يفسر أزمة النظام التعليمي الجامعي، فيما يتصل بالأسباب والعوامل الخارجية للأزمة، والتي تنعكس انعكاسا مباشراً على الأسباب الداخلية لها، وبالتالي من المنطقي أن يثار التساؤل بخصوص آثار هذه الأزمة ونتائجها.

جـ. أزمة النظام التعليمي في الجامعات العربية: الآثار والنتائج: رؤية حضارية وإطار للتحليل:

تتعدد المعايير التي وفقاً لها يمكن تحليل مستويات الآثار والنتائج التي ترتبت على أزمة نظام التعليم الجامعي في العالم العربي، حيث:

- يمكن وفقاً **لطبيعة الآثار والنتائج** التمييز بين مستويات أربعة: مستوى العقيدة، مستوى النظام المعرفي أو نظرية المعرفة، مستوى المنهاجية، مستوى الفعل الحضاري أو الحضارة، مع ملاحظة العلاقة التتابعية من حيث الآثار والنتائج بين هذه المستويات الأربعة؛فالخلل العقيدى ينعكس على النظام المعرفي، الأمر الذي ينعكس بالتالي على مدى الاستقامة المنهجية، ثم على مدى الفاعلية الحضارية من حيث التغيير الحضاري، أو الإقلاع، أو التجاوز الحضاري.
- كما يمكن وفقاً **لموضع الآثار والنتائج** التمييز بين مستوين أساسيين: الأول جزئي (الفرد/الجماعة)، والثاني كلى (المجتمع الدولة)، والعكس يمكن تصوره كذلك.
- ويمكن الجمع بين المعيارين (الأول والثاني) في تحليل الآثار والنتائج التي ترتبت على أزمة النظام التعليمي في الجامعات، حيث يمكن التمييز بين الإطار المنهاجى من ناحية، والإطار الواقعي من ناحية ثانية، والإطار المستقبلي من ناحية ثالثة، وبالتالي فإن الإطار الواقعي لابد من إدراكه والوعي به في ضوء الإطار المنهاجى، كما أن الإطار المستقبلي لا يمكن تصوره بدون الأخذ في الاعتبار الإطار الواقعي من ناحية، والإطار المنهاجى من ناحية ثانية، للانتقال من الواقع إلى المستوى المأمول من أدوار ووظائف الجامعات في الوطن العربي.

ووفقا لذلك يمكن تصور وضع إطار لتحليل هذه الآثار والنتائج، مع الأخذ في الاعتبار الإطار المنهاجي، النموذج القياسي والخبرة الإسلامية، وافتراض أن تلك الآثار والنتائج تتمثل في أربعة عناصر:

- التسميم / التشويه العقيدى
- الجهل / التراجع المعرفي.
- التقليد / الركود المنهجي.
- الانحطاط / السقوط الحضاري.

تتضح خطورة هذه الآثار والنتائج بالمقارنة مع مستويات التحليل، كما يكشف عنها الإطار المنهاجى – النموذج القياسي من ناحية، والخبرة الإسلامية من ناحية ثانية – حيث يمكن التمييز بين أربعة أثار/ نتائج تترتب على الأخذ بالنظام الإسلامي في التعليم والتربية أو الدعوة، وهى:

- على مستوى العقيدة: حدثت نقلة عقيدية.
- على مستوى المعرفة: حدثت نقلة معرفية.
- على مستوى المنهجية: حدثت نقلة منهجية.
- على مستوى الحضارة: حدثت نقلة حضارية.

مع ضرورة الأخذ في الاعتبار العلاقة التتابعية والتكاملية بين الآثار والنتائج، على المستويات الأربعة، حيث إن المستوى الأول يقود إلى المستوى الثاني، والأول والثاني يقودان إلى الثالث، والثالث يقود إلى الرابع.

وبالتالى فإنه من خلال مقارنة الإطار الواقعي للآثار/ النتائج مع الإطار المنهاجى، حيث النموذج القياسي والخبرة الإسلامية، تتضح مدى الفجوة التي حدثت بين الواقع والمثال والتي لا بد من " تجسيرها" أو "ردمها"، لكي يمكن الانتقال إلى الإطار المستقبلي، وتحقيق الأهداف والوظائف والأدوار، أو المسئوليات التي يجب أن تقوم بها الجامعات من خلال إصلاح/تطوير النظام التعليمي بها، وتتمثل إجمالاً في الوظائف/الأدوار الأربعة التالية:

- الدور/الوظيفة العقيدية.
- الدور/الوظيفة المعرفية.
- الدور/الوظيفة المنهجية (الفقه الحضاري/فقه التدين/فقه الوجود)
- الدور/الوظيفة الحضارية.

في هذا الإطار يمكن إدراك المنطق العام الذي تنطلق منه الدراسة، كما يمكن الوعي بخطورة الآثار والنتائج التي ترتبت على أزمة النظام التعليمي في جامعات الوطن العربي،

وكذلك يمكن الإلمام بالرؤية الأولية لمسئوليات الجامعات في المستقبل لمعالجة نتائج الأزمة وآثارها.

وفى هذا الصدد يمكن تصور الرؤية الأولية للآثار والنتائج لأزمة النظام التعليمي الجامعي في الوطن العربي على المستويات الأربعة السابق الإشارة إليها، كالآتي:

- **التسميم/التشويه العقيدى**: هنا يمكن تصور أبعاد التسميم/التشويه العقيدى الذي يحدث للطلاب في الجامعات، نتيجة تعرضهم لمقررات دراسية، من خلال موضوعات ومناهج ونظريات تتناقض أحياناً مع طبيعة العقيدة التي ينتمون إليها.وقد سبقت الإشارة إلى مظاهر الأزمة في الجامعات العربية، وذكرنا العديد من المؤشرات لهذه الأزمة، خصوصاً فيما يتصل بالمناهج التي من خلالها يقدم بعض الأساتذة الموضوعات والمقررات الدراسية لهم.هنا يمكن تصور حدوث خلل أو تشويه عقيدى أو ما يسمى " بالتسميم العقيدى "، مما يترتب عليه اختلال في العلاقات الخمس – التي أشرنا إليها عند التعريف بمفهوم المستوى العقيدى في إطار الحديث عن النموذج القياسي – وهى: علاقة العبودية، علاقة الفتنة والابتلاء، علاقة التسخير، علاقة الولاء والبراء، علاقة المسئولية والجزاء. يؤكد الباحث على أن التشويه العقيدى يمكن تصوره بصورة أكبر بصدد العلاقة الرابعة؛ حيث تختل علاقات أبنائنا الطلاب وفقاً لمعيار " الولاء والبراء "، فيصبح الأخوة في الله " أعداء "، ويصبح أعداء الله ورسوله " أصدقاء "، وفقاً لما تقدمه المقررات الدراسية والمناهج والنظريات(٧٠)، وهو ما يمثل قمة الخلل والتشويه في ممارسة الوظيفة العقيدية للجامعات في إطار وظائف الدولة من المنظور الإسلامي(٧١).
- **الجهل والتراجع المعرفي: الإطار المعرفي الفكري والفلسفي Paradigm**: يترتب على الخلل العقيدى أو الضلال نوع من الجهل والتراجع المعرفي، وبالتالى فإن النظام المعرفي لأبنائنا الطلاب يصاب بالضمور والتشويه، الذى يقود إلى التقليد لمناهج الآخرين، ثم إلى اللافعالية الحضارية.

إنّ جوهر المُناقشات العلمية التي تدور بيننا تُوضّح ضرورة الاهتمام الشديد بالمستويات المنهجية الثلاثة التي سبقت الإشارة إليها، وبالذات **الإطار المعرفي الفكري والفلسفي Paradigm** (المستوى الأول من منهجية البحوث السياسية)،

خصوصا لما لهذا المستوى الأول من انعكاسات مباشرة علـــى المســـتويين الثـــاني والثالث.ذلك أننا يُمكن أن ننظر إلى **الإطار المعرفي الفكري والفلسفي Paradigm** -المستوى الأول من منهجية البحوث السياسية – على أنّه يُمثّل " **البنيـــة التحتيـــة Infra-structure** " في عملية البحث العلمي والتفكير المنهجـــي، والتـــي يُمكـــن بخصوصها التمييز بين تصوّرين أساسيين هما التصوّر العلمي الصحيح (الإسلامي) و هو" التصوّر المستقيم "، والتصوّر غير العلمي (التصـــوّر العلمـــاني أو المـــادي والتصورات التي تنطلق منها) و هو التصوّر الذي يُمثّل " الانحراف المنهجـــي" أو" الشذوذ المنهجي" الذي ينتج عنه" الشذوذ الفكري"، والـــذي ينطلـــق مـــن التصـــوّر المنحرف والشاذّ لموضوعات وقضايا أساسية (الله والإنسان والكون والحياة) تتصل بالإجابة عن أسئلة أربعة كلية: من أين؟إلى أين ؟كيف؟و لماذا ؟، أو من أين أتينـــا؟ (البداية)، إلى أين نسير ؟ (النهاية)، كيف نسير؟ (المسير)، ولماذا خُلقنـــا؟ (الحكمـــة التي تتصل بالأمر والخلق والتقدير الإلهي أو القضاء والقدر.

وتتّضح أهمية **الإطار المعرفي الفكـــري والفلســـفي Paradigm** -المســـتوى الأول من منهجية البحوث – والذي هو بمثابة " **البنية التحتية Infra-structure** " في عملية البحث العلمي – التفكير المنهجي من ناحية والإنتاج الفكري والعلمي مـــن ناحية أخرى– من خلال الإشارة إلى رؤية المفكر الفلسطيني العربي المسلم؛ الأستاذ الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي(٧٢)– الذي عمِل أستاذاً في الجامعات الأمريكية(٧٣) – لأنصار التصوّر غير العلمي (التصوّر العلماني أو المـــادي والتصـــورات التـــي تنطلق منها) –وهو التصوّر الذي يُمثّل" الانحراف المنهجي" أو" الشذوذ المنهجـــي " الذي ينتج عنه " الشذوذ الفكري " والذي ينطلق من التصوّر المنحـــرف والشـــاذّ – حيث يرى أنهم الشهود الأحياء على" **الجرائم الفكرية والروحية** " التي تُقترف على الدوام ضدّ روح الإسلام، وضدّ التصوّر الإسلامي، من قِبل الكثيرين من الحاصلين على شهادات الدكتوراه من الجامعات الغربية، ويعملون فـــي جامعاتنـــا ومعاهـــدنا التعليمية، حيث أنّ معظمهم في الحقيقة يُشكّلون لُبّ المشكلة التي نســـعى لحلّهـــا... فهم الذين يقومون دون وعي منهم بعملية تشويه (نقض الإســـلام)، ويختلفـــون فـــي تصوّرهم المنهجي– أو **الإطار المعرفـــي الفكـــري والفلســـفيParadigm** الـــذي

ينطلقون منه – عن الذين أنعم الله عليهم منهم بنعمـــة الالتـــزام بالإســـلام كنظريـــة عالمية شاملة، فهم الذين يُعانون آلام الوقوف على حافة الهوّة الفاصلة بين ما تعلّموه وبين ما يُؤمنون به[٧٤]

- **التقليد المنهجي أو الانحراف المنهجي**: وفقا للتقليد المنهجي، يمكن تصور "الذوبان" في الغرب ومنهجه في الحياة عموماً وفى العلوم الاجتماعية خصوصاً، أو " العزلة" عن الواقع، والموقف الأول يمثل "استسلاما"، والموقف الثاني يمثل " اســتعداء " و" محاربة " و"انتحارا حضاريا"، ولا ينم عن أي " فقه حضاري"؛ حيث يمكن وفقاً لهذا " الفقه الحضاري "إحداث" التغيير الحضاري" ثم "الإقلاع الحضاري"، ومـــن ثـــم " التجاوز الحضاري". إن تعرض أبنائنا الطلاب لعمليات " **الاغتصاب الفكري** " التـــي تقود إلى "**الرق الفكري**"، والذل والشعور "**بفقدان الهويـــة**"، يـــؤدى إلـــى مواقـــف متطرفة: دنيوية أو دينية.وهى آثار نفسية واجتماعية تقـــود إلـــى ســـلوك سياســـي واقتصادي له نتائجه المتعددة.

وفى هذا الصدد يمكن الإشارة إلى النتائج السلبية لمحاكاة أو تمثـــل المـــدارس الاجتماعية الوضعية، التي تبنت أفكار ومناهج وأســـس الميثودلوجيـــة الرأســـمالية والاشتراكية، حيث ظهرت هذه الانعكاسات السلبية على كل مستويات الدراسة، وفى مختلف المواضيع التي تعرض لها هؤلاء بالدراسة؛ ولقد ظلت في أغلـــب الأحيـــان تعتمد على مفاهيم وضعية.وقد أشرنا عند الحديث من مظاهر أزمة نظام التعليم فـــي الجامعات إلى بعض آثار تبنى المقولات الوضعية على دراسة الـــنظم الاجتماعيـــة، والتفسير المادى الماركسي للظاهرة الدينية، وكذلك إلى أثر تبنى هذه المقولات على دراسة تراثنا الاجتماعي، وهو ما لا يمكن التفصيل فيه فـــي هـــذا المجـــال نظـــراً لمحدودية الدراسة واعتباراها دراسة أولية[٧٥].

- **عملية الانحطاط / السقوط الحضاري**: كذلك يمكـــن تصـــور عمليـــة الانحطـــاط / السقوط الحضاري كنتيجة منطقية للتشويه العقيدي، والجهل أو التراجـــع المعرفـــي، والركود المنهجي.وبالتالي فإن الضمور في عالم الأفكار يترتب عليه تزايد وجـــود " الأفكار الميتة " من ناحية، و" الأفكار القاتلة " من ناحية أخرى، ويؤدى ذلـــك إلـــى الاتجاه إلى " تكديس الأشياء " و" تقديس الأشخاص " وبالتـــالي يصـــبح " الســـقوط

الحضاري " أمراً منطقياً. إن المتتبع لدور جامعاتنا يدرك إسهامها في الانحطاط الذي نعيش فيه الآن ومسئولياتها عنه، كما هو الحال أيضاً بالنسبة لدور وسائل الإعلام ومسئولياتها[٧٦]، وغيرها من المؤسسات والأبنية والأدوار، وهو ما يوضح أهمية تطوير أو إصلاح النظام التعليمي الجامعي، كما نتناوله في المبحث الثالث.

ثالثاً – الإطار المستقبلي لتطوير دور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة (منهجية إسلامية المعرفة فريضة شرعية وضرورة عقلية: رؤية معرفية وإطار للتحليل):

إن وظائف البحث العلمي في علاقاتها بمشكلات الأمة وهمومها يمكن أن تكون واحدة من ثلاث، أو الوظائف الثلاث مجتمعة: الوظيفة الأولى هى وصف المشكلات/الواقع وصفاً " دقيقاً " أو (فقه الواقع). والوظيفة الثانية هى محاولة تفسير هذا الواقع تفسيراً صحيحاً في ضوء (فقه الشرع) لكي تتم الوظيفة الثالثة، وهى اختيار وتنفيذ الحلول " الحقيقية " لهذه المشكلات/الهموم من منظور الرؤية الإسلامية أو (فقه التنزيل).ولذلك فإن هذه العمليات/الوظائف المتتالية: فقه الشرع، فقه الواقع، فقه التنزيل، يمكن تصورها بالنسبة للحالة موضع الدراسة، وهى أزمة النظام التعليمي الجامعي في العالم العربي والإسلامي.

ولذلك فإن الدراسة كشفت في المبحث الثاني عن مظاهر الأزمة ومؤشراتها من ناحية، وعن أسبابها والعوامل المؤدية إليها من ناحية ثانية، وآثارها ونتائجها من ناحية ثالثة.ولذلك يكون من المنطقي التساؤل في هذا المبحث عن الحلول العلمية/الإسلامية لهذه الأزمة، وذلك من منظور/مدخل إسلامية المعرفة، باعتبار أن ذلك يعتبر" **فريضة شرعية وضرورة عقلية** " في آن واحد.ولذلك فإن الدراسة في المبحث الأول قدمت الإطار المنهاجي الذي من خلاله يمكن "رؤية الواقع" و"استشراف المستقبل" بخصوص إشكالية النظام التعليمي الجامعي في العالم العربي والإسلامي. فقدمت الدراسة في المبحث الأول تصوراً للنموذج القياسي من ناحية، وللخبرة الإسلامية بخصوص النظام التعليمي/ التربوي من ناحية ثانية، ومن خلالها يمكن" وصف" و" تفسير " الإشكالية موضع الدراسة، و" اقتراح الحلول المناسبة لها ".ومن هنا تتضح العلاقة التتابعية بين أقسام الدراسة.

وبالتالي فإن الإطار المستقبلي لدور الجامعات في العالم العربي والإسلامي، لابد أن ينطلق من كل من الواقع/الإطار الواقعي، و"المثال" / الإطار المنهاجى معاً، فالأول بمثابة "

فقه الواقع " والثاني " فقه التنزيل "، ومن هنا تتكامل وظائف البحث العلمي/الإسلامي، وأيضاً مستويات التحليل لمشكلات الأمة وهمومها، ومنها أزمة النظام التعليمي عموماً، والجامعي خصوصاً.

لقد اتفقت كلمة علماء الأمة ومثقفيها ودعاة الإصلاح فيها -على اختلاف مناهجهم ومشاربهم- على أن العالمين العربي والإسلامي يعيشان ويعانيان منذ أمد طويل من ركود فكرى وثقافي وتقهقر حضاري، وقد انعكس ذلك بصورة واضحة على سائر أوضاع الأمة ومؤسساتها لاسيما العلمية والثقافية والفكرية منها، وقد أدركت الشعوب والأمم أن التعليم وبناء الشخصية الثقافية للأمة هما أهم مداخل النهوض والارتقاء والإنماء والبناء الحضاري، فعمدت الأمم المتقدمة إلى تأسيس الجامعات والمعاهد العليا ومراكز الأبحاث، لتكون وسيلتها الفعالة المضمونة، من أجل تكريس فكرها وبناء نسقها الثقافي المتميز، وتوصيله وغرسه في نفوس وعقول أبنائها، ليتم لها بناء الشخصية الثقافية الفكرية المتميزة.

ولقد حققت هذه الجامعات والمعاهد في العالم المتقدم هذا الهدف، وأدت دورها المرجو، وكانت من أنجح الوسائل في ضمان استمرار وتطوير النسق الثقافي والفكري لتلك الأمم المتقدمة، وذلك وفقاً لمعاييرها ومنهجها في الحياة.

ولقد نسجت البلدان العربية والإسلامية على هذا المنوال، وقامت بإنشاء الجامعات والمعاهد العليا، بغية تحقيق الغرض ذاته، وبناء النسق الثقافي والفكري للأمة، وتثبيت الأصالة الحضارية، وتعميق القيم، وشحذ الأفكار التي تقوم عليها الحضارة وتتجدد.وقد نجحت الجامعات في العالم العربي والإسلامي – إلى حد كبير – في تخريج كوادر الموظفين والفنيين والكتبة لتلبية حاجات الوزارات والدوائر الحكومية والمؤسسات العامة، ولكنها لم توفق في إيجاد نسق ثقافي عربي إسلامي متميز فاعل مؤثر قادر على التعامل مع الحضارات الأخرى أخذاً وعطاء وتقويماً واصطفاء ونقداً واقتباساً، إذ أن هذه الجامعات في معظم البلدان العربية والإسلامية أسست على أنماط الجامعات الغربية، من حيث الشكل والمحتوى والإدارة أما من حيث المادة العلمية والثقافية؛ فلأن الأمة لم تبن حتى الآن نسقها الثقافي المطلوب، فإنه لم يكن أمام هذه الجامعات إلا استيراد العلم والثقافة والمحتوى الفكري، إضافة إلى استيراد الأشكال والأنماط والأدوات؛ فنشأ الخريجون في معظم هذه الجامعات في منأى عن تاريخهم وحضارتهم وبيئتهم ومجتمعاتهم، مما أدى إلى عجزهم عن

العطاء والإبداع والتفاعل مع هذه المجتمعات، وإلى العيش في حالة يمكن أن يطلق عليها " **غربة ثقافية وفكرية** "، بل تراهم – في بعض الأحيان – أقدر على العطاء والتفاعل والإبداع في المجتمعات الغربية ومؤسساتها، لشعورهم "**بالقربى الثقافية والوحدة الفكرية**".وقد عبّر هذا الفصام عن نفسه في كثير من الأحوال؛ بهجرة العقول والطاقات من البلدان العربية والمسلمة إلى دول الغرب ومؤسساته، وفي الوقت نفسه توجد البطالة بنسبة كبيرة بين حاملي الشهادات الجامعية، وفي الوقت نفسه تعيش الأمة في حالة من التردي الفكري والثقافي والتقهقر الحضاري والتخلف، في مؤسساتها العلمية والثقافية والاقتصادية.

ولما أحس كثير من المخلصين بهذه الأزمة، بدأ البحث عن العلاج في تأسيس كليات ومعاهد تتخصص في تدريس ما عرف بعلوم الشريعة وعلوم اللغة العربية، لعل توزاناً يقوم بين خريجي هذه المعاهد والكليات والجامعات الإسلامية من ناحية، وخريجي الجامعات الأخرى المؤسسة على النمط الغربي من ناحية أخرى، فأرسيت بذلك قواعد ازدواجية المعرفة والفصام الثقافي، وتلاشى الأمل في الوصول إلى النسق الثقافي العربي الإسلامي الكامل، الذي يمكّن الأمة من بناء نفسها، فتحصل على كوادر في سائر أنواع العلوم والفنون والمعارف، تحمل رؤية حضارية واحدة، وأهدافاً موحدة، وقابلية للحصول على المواقف الموحدة البناءة الهادفة تجاه سائر الأمور.

إن المثقفين في البلاد العربية والإسلامية يعيشون " **حالة فصام ثقافي وفكري**"، **ولقد** ساعدت على إشاعة هذه الحالة وتدعيم قواعدها ازدواجية التعليم والمؤسسات التعليمية، فهناك (علوم دينية) وأخرى (دنيوية) ومؤسسات تعليمية متمايزة، وأصبح خريجوها فريقين: (علماء دين) و (علماء دنيا)، وتبع ذلك تناحر وتدابر أفضى إلى خصومة وتباغض في كثير من الأحيان، وكل هذا أدى في النهاية إلى تكوين أجيال منقسمة على نفسها، غريبة عن مجتمعاتها، متعددة المواقف تجاه قضايا الأمة وأهدافها في التقدم والنهضة وبناء الفرد والمجتمع والدولة.

إن الحالة الراهنة لجامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية لا تساعد على بعض الأمل في بناء نسق ثقافي للأمة، وإن الفشل المتواصل لمحاولات النهضة والإصلاح في أمتنا، وإحباط محاولات الإنماء والبعث الحضاري، يفرضان على القائمين على المؤسسات التعليمية والجامعات والمعاهد ومراكز الأبحاث التعاون وتوحيد الجهود لمعالجة هذه الأزمة، والتوجه نحو بناء النسق الثقافي الموحد للأمة، والارتفاع بمستوى هذه الجامعات والمؤسسات إلى

مستوى القيادة الفكرية الأصيلة المبدعة، وتقديم النسق الثقافي والحضاري العربي الإسلامي المتميز إلى الأمة كلها، لتشق طريقها الصحيح نحو البناء الحضاري، وتقديم الحلول الجذرية لقضايا الأمة الملحة، من أجل أن ترقى إلى مستوى التحدي الحضاري، وتواكب ركب التقدم والحضارة، وتقدم النموذج والمثال المرتقب للريادة الفكرية والحضارية بإذن الله.

وبالتالي، فإن إصلاح أو تطوير نظام التعليم الجامعي في العالم العربي، يصبح إحدى ضرورات تحقيق الأمن في الدول العربية، وذلك من خلال " **أسلمة النظام التعليمي**"، لأن وظيفة وأدوار وأهداف الجامعات العربية، لابد وأن تختلف عن جامعات الغرب، تبعاً للاختلاف في طبيعة المجتمعات والثقافة التي تنتمي إليها كل منهما. وينبغي الاستمساك بالروح الإسلامية عند إصلاح نظامنا التعليمي في الجامعات، لا لمصلحة الأقطار العربية/الإسلامية فقط، بل لمصلحة الإنسانية كلها أيضاً.ويتطلب إصلاح أو تطوير هذا النظام –من خلال هذه الروح– المضي في طريق طويل لتصحيح الموقف، وتطوير نظام تربوى موحد للعالم العربي والإسلامي.وأهم ما يميز هذا النظام (المقترح لإصلاح نظامنا التعليمي في الجامعات) نقطتان هما: (١) مفهوم المعرفة الواسع في الإسلام، (٢) استقلال المؤسسات الجامعية وحريتها فيما يتصل بمواد الدراسة وتدرسيها وتنظيمها.

ويمكن التمييز بين مستويات إصلاح/تطوير نظام التعليم الجامعي –وفقاً لمقتضيات تحليل المنهج البنائى الوظيفي، والمنهج الاتصالي– كالآتي:

١. الإصلاح/التطوير في إطار أهداف/غايات/مسئوليات/أدوار/وظائف الجامعات، وإمكانياتها المادية والبشرية والتنظيمية.
٢. الإصلاح/التطوير في إطار نوعية الطلاب.
٣. الإصلاح/التطوير في إطار المناهج والمقررات الدراسية.
٤. الإصلاح/التطوير في إطار الوسائل والأساليب، التي تضمن أفضل إيصال لرسالة الجامعة للطلاب، وللمجتمع الذي توجد به الجامعة، وللأمة، والإنسانية.
٥. إصلاح/تطوير نظم وأساليب قياس الفعالية لضمان الاستفادة المستمرة من نتائج هذه الأساليب.

ويمكن الإشارة إلى هذه العمليات لتوضيح أهم الأفكار، بخصوص إصلاح نظام التعليم الجامعي في الدول العربية:

١. الجامعة كمؤسسة اتصالية: الأهداف والمسئوليات، الإمكانيات البشرية والمادية والتنظيمية:

أ. **الأهداف والمسئوليات:** وهذه تتحدد من خلال النظرة إلى طبيعة الجامعة، كمؤسسة اتصالية تربوية، يجب إعادة بلورة أهدافها، وإعادة تحديد مسئولياتها، بما يتناسب مع الغايات والمقاصد منها:

- **فبالنسبة للأهـداف والوظـائف يمكـن النظـر إليهـا مـن خـلال النظـرة** الكونية/العالمية/الرسالية للأمة، وبالتالي فإن الاستراتيجية الثقافية والفكرية تحدد الإطار العام للوظائف والأدوار، التي يمكن أن تقوم بها الجامعـات فـي إطـار المجتمع أو الأمة، أو في إطار الإنسانية.وعموماً، فإنـه يمكـن التمييـز بـين مستويات أربعة للوظائف التي يمكن أن تقوم بها الجامعات، وهي:

١. الدور/الوظيفة العقيدية. ٢. الدور/الوظيفة المعرفية.

٣. الدور/الوظيفة المنهجية. ٤. الدور/الوظيفة الحضارية.

هذه المستويات الأربعة السابقة يمكن التمييز في إطارها بين ما يتصل " بـالعلم أو إسلامية المعرفة" من ناحية وهي المستويات الثلاثة الأولى، ومـا يتصـل " بالعمل " أو " الفعل الحضاري" من ناحية أخرى، وبالتالي يكون مـن المفيـد الإشارة إلى أهداف إسلامية المعرفة، وإلى محاورها.

- فبالنسبة **لأهداف إسلامية المعرفة** فهي تشمل سبعة أهداف[٧٧]:

الهدف الأول: تمكين الباحث من **معرفة القواعد الأساسية، التي قـام عليهـا بناء الفكر الإسلامي ومنهجيته ومصادره في طـور بنـاء العقـل المسـلم وتشكيله،** ثم تتبع حركة الفكر الإسلامي في مساره التاريخي، للكشـف عـن معالم قوته وضعفه، وما لحق به من عوامل البناء والهدم وعللهـا وأسـبابها، والكشف عن مفاصل الاستقامة والانحراف، وكيفية إعادة تشكيل هـذا العقـل المسلم بمنهج سليم يتمكن من تمييز سائر الأفكار وغربلتها، وفصل الحي منها عن الميت، وإعطائها صفاتها وخصائصها، لتتميز سـائر الأفكـار الظـاهرة والكامنة في المنهج.

الهدف الثاني: تدريب الباحثين على كيفية **اسـتيعاب القضـية فـي بعـدها**

المنهجي والمعرفي، وكيفية الاستفادة منها وتشغيلها في تخصصاتهم العلمية وحقولهم الدراسية، بصورة تحقق الاتساق والانسجام بين ما يدرسه ويتعلمه الباحث، وما يعتقده. وبذلك يتم الجمع من جديد بين العلم والقيم؛ سواء بتنقيح العلوم المعاصرة ونفي تحيزاتها الاعتقادية والثقافية والأيديولوجية، كمرحلة أولى، أم بتوليد معارف بديلة من رحم مصادر الإسلام الجامعة بين المعرفة والقيم، لتنسجم المعارف مع الإسلام ونظامه المعرفي وكليات عقيدته، سعياً نحو تحقيق العبادة لله وحده في العلم والعمل، وكمال الاتصال بين الغيب والإنسان والطبيعة.

الهدف الثالث: تجاوز سلبيات الازدواج والانفصام والاغتراب المعرفي والمنهجي والثقافي الذي تعانى منه الأمم كافة وبخاصة أمتنا الإسلامية، وتقديم **بديل منهجي** يمكن أن يأخذ بيد البشرية إلى حيث يلتقي الإنسان الغيب والطبيعة.

الهدف الرابع: التأصيل لقضية " إسلامية المعرفة " وإبرازها باعتبارها قضية معرفية منهجية، وإن حملت أسماء ومصطلحات وألقاباً أخرى على مر التاريخ الإسلامي، ولكنها تتفق في أنها كلها قد هدفت إلى إعادة المعرفة إلى دائرة المنهجية المعرفية الإسلامية ومصادر الإسلام، تستقى منه وتوزن بمعاييره، وتقوم بقيمه الكبرى، وتنطلق من أبعاد عالمية وإنسانية وإليها تعود.

الهدف الخامس: العمل على **تجديد أو إعادة بناء النظام المعرفي الإسلامي من داخل الإسلام**، وذلك بتحديد النظر في الوجود باعتباره مصدرا للمعرفة الإسلامية، ترتبط فيه الطبيعة وما وراء الطبيعة والإنسان **بمنهج معرفي صارم، يجمع بين الوحي الإلهي والمدركات الحسية والعقلية.**

الهدف السادس: إزالة ما ران على المنهجية المعرفية القرآنية " الإسلامية"، نتيجة تلك الآثار الضارة للقراءات المنفردة والصراع الموهوم بين الحقيقة والشريعة، وبين العقل والنقل، **وإعادة تقديم تلك المنهجية المعرفية القرآنية " الإسلامية " في نسقها السليم، لتكون منطلق التجديد الشامل والعالمية الإسلامية المرتقبة.**

الهدف السابع: تقديم مناهج تفصيلية مشتقة من المنهجية المعرفية القرآنية ذاتها للتعامل مع القرآن المجيد، والسنة النبوية المطهرة، والتراث الإسلامي، والتراث الإنساني المعاصر، لينطلق الإنسان في بناء **معرفة "الجمع بين القراءتين"** القادرة على تأهيله لمهمة الاستخلاف وفعل العمران.

- أما بالنسبة **لمحاور إسلامية المعرفة، فهي** التي يمكن أن توضح أفكارها وتظهر معالمها المنهجية، ويمكن التمييز بصددها بين محاور ستة هي:
  أ. المحور الأول: بناء النظام المعرفي الإسلامي.
  ب. المحور الثاني: بناء المنهجية المعرفية القرآنية.
  جـ. المحور الثالث: بناء منهج التعامل مع القرآن العظيم.
  د. المحور الرابع: بناء منهج التعامل مع السنة النبوية المطهرة.
  هـ. المحور الخامس: قراءة التراث الإسلامي قراءة سليمة
  و. المحور السادس: التعامل مع التراث الغربي.

وتجدر الإشارة إلى أن بناء هذه المنهجية يعتبر أحد المتطلبات الأساسية للاجتهاد والتنظير، مما يوضح أهمية العمل على إيجادها.

- **أما بالنسبة لمسئوليات الجامعات،** فقد سبقت الإشارة في مقدمه الدراسة إلى مستويات ثلاثة، يمكن في إطارها تصور الإطار العام لهذه المسئوليات، وهي: المستوى الوطني، المستوى الإسلامي، المستوى الإنساني.وهنا يمكن ذكر بعض المسئوليات في إطار الجامعة ذاتها ومسئولياتها تجاه نفسها، ثم مسئولياتها تجاه المجتمع/الأمة، ثم مسئولياتها في علاقاتها بالجامعات الأخرى في المجتمعات الإسلامية:

- فبخصوص **مسئوليات الجامعة تجاه نفسها،** نجد أنه يجب على الجامعات في العالم العربي والإسلامي تخطى مرحلة النشأة – وفقاً للنماذج الأجنبية – والانتقال إلى مرحلة جديدة وفق الغايات التالية:

  أ. دراسة واقع هذه الجامعات، والعمل وفق خطة واضحة على **إيجاد نموذج وطني** يلبى حاجات المجتمع، ويتفاعل مع الناس، ويحقق أكبر قدر من الطموح الوطني في تركيز **وتأسيس قيم جامعية وطنية،** تستمد أصولها

من المبادئ التربوية الإسلامية، وما أنجزه الفلاسفة المسلمون من مباحث في هذا الباب.

ب. نبذ الفكرة القائلة بعدم قدرة اللغة العربية –واللغات المحلية والوطنية فـــي الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية– على مواكبة عملية التطــور فــي مجال المصطلح واللغة العلمية، والبدء في التفكيــر جــدياً فــي إمكانيــة تدريس العلوم باللغة العربية واللغات المحلية والوطنية، ومحاولة الإفــادة من تجارب بعض الدول العربية والإسلامية في مجال التعريب.

جـ. بث الروح العلمية بين الطلبة والباحثين، على أساس أن طلب العلم فضيلة وواجب على كل مسلم.

د. ربط البحث العلمي والدراسات العلمية النظرية والتطبيقية بمجموعة مــن القيم والغايات الإسلامية، إذ أنه لا بد من القضاء على الفصل بين العلــوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، وهو الفصل الذي انحدر إلينا مــن الجامعــات الأجنبية، فالعلوم الإنسانية أساسية لحياة الفرد وبناء شخصيته الاجتماعيــة والحضارية، وبذلك يستطيع أن يحدد موقفه بوضوح من المســائل التــي يدرسها أو يبحثها في العلوم الطبيعية.

- أما **مسئولية الجامعة تجاه المجتمع/الأمة** فهي عظيمة، لأن الجامعة **مؤسســة علمية** تعنى بتوفير الاختصاصات المختلفة التي يحتاجها المجتمع، **ومؤسســة للبحث العلمي** تعنى بإجراء البحوث النظرية والتطبيقية، **ومؤسسة ثقافية** تعنى بنشر البحوث والدراسات والمشاركة في الأوجه المختلفة للحياة الثقافيــة فــي المجتمع.وفق هذا المنظور يجب على الجامعــات تخطــى المرحلــة الحاليــة، والانتقال إلى مرحلة جديدة لتلبية حاجات معينة، وتحقيق مهمات محددة في هذه الدوائر الثلاث التي تحدد مسارات وظائفها وعلاقاتها بالمجتمع/الأمــة المشــار إليها:

أ. فالجامعة **كمؤسسة علمية**، عليها الاستمرار في تــوفير الاختصاصــات المختلفة، والعمل على تهيئة الظروف المناســبة لتــوفير الاختصاصــات النادرة، والاختصاصات التي لا تزال المجتمعات الإسلامية تستوردها من

الدول الأجنبية، وبخاصة تلك التي تحتكرها الدول المتقدمة، ولا تسمح في أغلب الأحيان بتعليمها -في مؤسساتها العلمية- للطلبة والباحثين الشباب من الدول الإسلامية.

ب. والجامعة **كمؤسسة للبحث العلمي**، عليها الاهتمام بالبحث العلمي والعالم على حد سواء، ووضع خطة واضحة للحد من هجرة "الأدمغة" العلمية الوطنية إلى الخارج، وذلك بتسهيل وتذليل الصعوبات الفنية من أجهزة ومعدات، وتوفير جو من الطمأنينة والحرية والكفاية المادية للعالم والباحث. وكذلك الاهتمام بالبحوث التطبيقية ذات الصلة بالمشكلات التي أفرزتها التنمية، وإيجاد الوسائل المناسبة لتنفيذ هذه البحوث، والإفادة من توصياتها ونتائجها.

جـ. والجامعة **كمؤسسة ثقافية**، عليها الاهتمام بإحياء التراث الإسلامي والاستمرار فى نشره والإفادة منه، ولما كانت اللغة العربية هي لغة التراث الإسلامي، فمن الضروري مساعدة الجامعات الإسلامية غير العربية في تعليم اللغة العربية، وترجمة التراث إلى لغاتها الوطنية.

وكذلك ينبغي مساهمة الجامعات جدياً في بناء شخصية حضارية وطنية إسلامية تستلهم مقوماتها من الدين الإسلامي، وما يتصل به من دراسات، شريطة الابتعاد عن التطرف أو الغلو وتحويل الإسلام إلى أيديولوجية تخدم أغراضاً معادية للإنسانية، وشريطة القيام بمهام الوظيفة الخيرية للأمة الإسلامية.

- أما بخصوص **مسئولياتها في علاقتها بالجامعات الأخرى في العالم الإسلامي**، فإنه لمن الملاحظ أن الجامعات في الوقت الحاضر تنتظم في اتحادات دولية، وتنتظم الجامعات في الدول المتقدمة بعلاقات ثقافية وعلمية على مستوى التدريس والبحث العلمي، والجامعات في العالم الإسلامي قليلة التعاون فيما بينها، بل ومنقطعة بعضها عن بعض، مع أنه كان ينبغي أن يزداد التعاون ويقوى، نظراً لوجود عناصر مشتركة واهتمامات علمية وحضارية وثقافية واحدة. وبناء على ذلك لابد للجامعات أن تحقق نوعاً من التعاون فيما بينها،

عن طريق المؤتمرات والندوات والزيارات بين العلماء والباحثين والأساتذة والطلبة، وعن طريق تبادل المعلومات والخبرات في حقل البحث العلمي، والانفتاح على تجارب الجامعات الإسلامية الأخرى في مجال بناء الشخصية الحضارية، وتنظيم الجامعة، ونتائج البحث العلمي، ومشكلاته النظرية والتطبيقية، وغير ذلك. وبالإضافة إلى المسئوليات في الدوائر أو الإطارات الثلاثة السابقة، يمكن أيضاً الإشارة إلى إطارات ثلاثة أخرى مكملة لها:

- **العمل على مواجهة تشويه التراث الإسلامي في نظر غير المسلمين**، وهو التشويه الذى قامت به القوى الاستعمارية والمؤسسات الثقافية والأجنبية، وذلك من خلال مواجهة الافتراءات والأكاذيب، وتوضيح الأخطاء التي وقع فيها الاستشراق بأسلوب علمي، وكشف نواياه أيضاً.
- **تلبية الحاجات المتزايدة –نتيجة للتقارب بين الشعوب الإسلامية– والاهتمام بقضايا المسلمين**. وهنا نجد أن الجامعات تفتقر إلى معاهد علمية منظمة تعنى بدراسة أحوال الشعوب والأقليات الإسلامية في العالم، وإن وجدت بعض الجمعيات والمؤسسات، فإن عنايتها تتركز حول مسائل ثقافية ودينية فقط، وفى حدود المسموح، ولذلك فإن هناك مسئوليات جامعية تجاه هذه الظواهر والمشكلات، ومنها:
  - **إيجاد السبل الكفيلة بتحقيق تعاون مجدٍ بين الجامعات في العالم الإسلامي** لبحث قضايا المسلمين في العالم، من جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، والعمل في ظل مبدأ التكافل الاجتماعي على حل المشكلات التي تعانى منها بعض الشعوب الإسلامية وجامعاتها، فيما يتصل بالجانب الاقتصادي، وافتقار البحث العلمي إلى أرصدة مالية، لإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية وعلمية تعود بالفائدة على المسلمين.
  - **الإسراع بإقامة جامعات إسلامية في المجتمعات التي بها أقليات إسلامية، على أن تجمع بين الإسلام (العلم) والعمل به**، بمعنى أن تشتمل الدراسة على علوم القرآن الكريم والحديث والسنة الفقه والدعوة الإسلامية، إلى جانب العلوم النظرية والعملية، فيتخرج الطالب المسلم وهو على معرفة

جيده بأمور دينه، بالإضافة إلى معرفتـه أو مهنتـه الطبيـة أو الهندسـية والتكنولوجية وغيرها.

- **إقامة معاهد متخصصة في الجامعات** تعنى بدراسة شئون المسـلمين فـي العالم، وحالاتهم واحتياجاتهم، والمشكلات التـي تعـانى منهـا الأقليـات الإسلامية، وحركات التحرر الإسلامية، والمجتمعـات الإسـلامية غيـر المحررة.وإبداء التوصيات والمقترحات التي تخـدم الإسـلام والمسـلمين للجهات ذات العلاقة؛ سواء كانت هذه الجهات وطنية أو إقليمية أو عالمية.
- تبادل الزيارات والوفود بين الجامعـات فـي الـدول الإسـلامية، وعقـد المؤتمرات والندوات الجامعية بقصد بلورة برنامج عمل إسلامي مشـترك على صعيد الجامعات، وطرح خطة واسعة للتحرك الجـامعي الإسـلامى إزاء الجامعات الأجنبية، والمشاركة الفعالة في طـرح القضـايا الثقافيـة والعلمية للجامعات الإسلامية في العالم.
- التحرك المشترك للجامعات وفق خطة متفـق عليهـا، لإشـاعة الثقافـة الإسلامية، وطرح موقف الإسلام من القضايا والمشـكلات التـي تواجـه العالم، وموقف الدعوة الإسلامية من الأيدلوجيات الأجنبية، ونشـر فلسـفة الإسلام في نظرته الشاملة إلى الكون والإنسان والحياة، وما يترتب عليهـا من قيم ومثل وأهداف تخدم تقدم الإنسان وحضارته.
- لابد من إسهام الجامعات في الدول الإسلامية في مواجهة التحديات القادمة مـن "الآخر"، سواء كانت علمية أو أيديولوجية أو غيرها.وعندئذ يكـون للجامعـات دور الريادة في تحصـين المجتمـع الإسـلامي، ومقاومـة الغـزو الفكـري المتصارع، عن طريق بيان أهدافه ومراميه الحقيقيـة دون الأيدلوجيـة.فـإذا استطاعت الجامعات والحكومات والمؤسسات المختلفـة فـي العـالم العربـي والإسلامي أداء دورها في مواجهة التحديات، فإنها ستمهد الطريق –ولا شـك– إلى نهضة إسلامية إنسانية الأهداف والغايات، تضع الإنسان فـي كـل أنحـاء العالم أمام مصيره وأمام نفسـه، فتكـون البـديل الأفضـل لحيـاة الإنسـان ومجتمعه[٧٨].

- وهنا تجدر ملاحظة **العلاقة التداخليـــة بـــين الأهـــداف والوظـــائف مـــن ناحيـــة، والمسئوليات من ناحية ثانية**، وذلك في إطار الغايات التي تسعى هـــذه الجامعـــات إلى تحقيقها، ولذلك فإن الشهيد الدكتور/إسماعيل الفاروقى أشار في حديثه عن **علـــة وجود الجامعة الإسلامية**، إلى أنها تحقق مجموعة من الأهداف، تمثل الإطار العـــام لعملية إصلاح وتطوير نظام التعليم الجامعي في الدول العربيـــة، وهـــذه الأهـــداف تشمل المستويات السابق الحديث عنها، وهى تتدرج في إطار ستة محاور، وهى:

المحور الأول: تراث العلم البشرى والمقدس:

- فهم وتحقيق خصائص الوحي الذي نقله إلينا وحفظه لنا القرآن والسنة.
- فهم وتحقيق المعرفة التي توصل إليها تراث العلم الإسلامي في كافة المجالات.
- فهم وتحقيق المعرفة التي توصلت إليها الإنسانية في العصور الحديثة، وفى كل المجالات.

المحور الثاني: الأمة ومشكلاتها:

- فهم وإبراز أسباب انحدار المسلمين والآثار الناتجة عنها.
- فهم وإبراز واقع الأمة في كل مظاهر وجودها.
- فهم وإبراز المشكلات التي تؤثر في حياة المسلمين في كل مجالات السعي.

المحور الثالث: الصلة الوثيقة للإسلام بالوضع الحالي:

- كشف وتحديد صلة الإسلام الوثيقة بكل مجالات المعرفة الإنســـانية والســـلوك الإنساني.
- ترجمة صلة الإسلام الوثيقة هذه، إلى مدركات منهجية تســـاعدنا علـــى فهـــم ووضع القواعد العملية اللازمة للتنفيذ.
- رسم وإقامة الخطط، ووضعها في متناول المسلمين حالياً، من أجل تمكينهم من حل مشاكلهم، وتحقيق قيم الإسلام.

المحور الرابع: الإسلام والعالم:

- فهم وإبراز وقائع الحاضر، والمشكلات التي تجابه غير المسلمين فـــي أنحـــاء العالم.
- كشف وإثبات صلة الإسلام الوثيقة بحاضر ومستقبل غير المسلمين، وترجمـــة

هذه الصلة إلى برامج تساعد على اتخاد القرار والممارسة.

المحور الخامس: تربية المسلمين:

- تربية المسلمين من الرجال والنساء، وتنمية القدرات الانفعالية والثقافية اللازمة لتحمل تبعات تحقيق الأهداف التى سبق الإشارة إليها،
- تدريب المسلمين على **فن تحويل أنفسهم والبشرية إلى أدوات (للإرادة المقدسة)**، من أجل تحقيق أوفى للهدف المقدس في التاريخ.

المحور السادس: حفظ التراث وإثرائه:

- تهيئة الخدمات الضرورية لتمكين الدارسين والفنانين المسلمين من توضيح روح الإسلام وحركته والتعبير عنها.
- توثيق وحفظ الأعمال ذات الطابع الإسلامي عبر التاريخ(٧٩).

ب. الإمكانيات التنظيمية والمادية والبشرية "إطار للتحليل":

إن الأهداف والوظائف والمسئوليات السابقة الإشارة إليها، لا يمكن أن نتصور إمكانية تحقيقها بفاعلية، دون وجود بيئة مناسبة توجد بها الجامعات؛ ككائن حي يتأثر بالمناخ المحيط أو الظرف الاتصالي، بالإضافة إلى ذلك لا بد من وجود مقومات ذاتية ترتبط بالجامعات ذاتها، ومنها: الإمكانيات (المادية والبشرية والتنظيمية)، والمناهج، والطلاب أنفسهم، وتهتم الدراسة في هذا المجال بإبراز جوانب أهمية الإمكانيات التنظيمية والمادية والبشرية، في مدى فعالية ونجاح عملية تطوير نظام التعليم الجامعي، أو إنشاء جامعات إسلامية:

- **الإمكانيات التنظيمية (الإدارة الجامعية):**

إن تحقيق الأهداف والوظائف، والمسئوليات السابق الإشارة إليها، يستلزم توافر أمرين رئيسيين:

- أولهما أن يكون رئيس الجامعة ذا فكر ثاقب، وخيال مبدع وإخلاص شديد، وتفان تام، وذكاء خارق.
- وثانيهما أن يقوم بمعاونته فى الاضطلاع بمهمة تنظيم وتطوير الجامعة مجلس تنفيذي مصغر، يختار أعضاؤه من بين مديري ورؤساء المنظمات أو المؤسسات الحاكمة، على أن يكونوا بالمثل من المسلمين الأذكياء المخلصين المنضبطين. ويتطلب ذلك تحديد أفضل الخيارات فيما يتعلق بالسن، ومدة رئاسة الجامعة،

والسلطات الممنوحة لرئيس الجامعة.

- **الإمكانيات المادية:**

كما أن الإمكانيات المادية ضرورية للغاية، لأهميتها في توفير الكتب والمراجع وإعاشة الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وفى المساعدة على تحقيق الجامعة لأهدافها والوفاء بمسئولياتها.ولذلك فإن عنصر الإمكانيات المادية يتوقف التصرف فيه على العنصر الإداري، ومن هنا تكون العلاقة المتبادلة بين كل من الإمكانيات المادية والإمكانيات التنظيمية والإمكانيات البشرية.

- **الإمكانيات البشرية:**

وهنا يتجه الاهتمام أساساً إلى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، حيث لا بد من مراعاة ضرورة التفاني، والولاء، والنظام، وشمولية الرؤيا، والفطنة النقدية.ويعتبر تزويد الأقسام والوحدات بالباحثين المناسبين والمتفانين في عملهم من المتطلبات الأساسية لتطوير/إصلاح النظام التعليمي الجامعي.

فينبغي أن يكون بالجامعة باحثون ومدرسون متفانون فى عملهم، لديهم حب واحترام كبير للإسلام، والقيم الإسلامية، كما ينبغي أن يكون هؤلاء قادرين على تفسير النظريات الكامنة وراء مختلف الموضوعات والعلوم، من وجهة النظر الإسلامية بطريقة مقنعة.

أو يكونوا –على الأقل– قادرين على أن يضعوا تلاميذهم على الطريق الصحيح، لإدراك وجهة النظر الإسلامية.

وفوق ذلك يجب أن يكونوا قادرين على إنارة أرواح تلاميذهم وعقولهم، كما ينبغي أن يكونوا معلمين "يسترقون النظر إلى قلوب تلاميذهم، ويطرقون أبواب عقولهم". إن **الإيثار والإخلاص والحرص القائم على الحب للتلاميذ**، ينبغى أن يكون مصدر استيحاء لتحصيل المعرفة وانعكاساتها فى السلوك النبيل[٨٠]، وهو ما يتصل أيضاً **بعلاقة الطلاب بالأساتذة**؛ حيث أن التربية الإسلامية تقوم على مبدأين أساسين هما: تنمية العقل وتنمية الإرادة.وهنا يجب أن يكون " النسيج الأخلاقي " يسرى فى الجامعة ككل، وليس فقط فى العلاقة بين الأساتذة والطلاب، أو بين الطلاب وبعضهم البعض[٨١].

وهنا تجدر الإشارة إلى أن مقدار الإفادة من الناتج الجامعي، يعتمد بالدرجة الأولى على عدة عوامل منها:

- العلاقة المتبادلة بين الجامعة والمؤسسات المختلفة فى المجتمع والدولة، وهــو أمــر يرتبط بالقدرات التنظيمية والبشرية.
- توظيف الخبرات الجامعية والدراسات والبحوث العلمية لحل المشكلات أو الهمــوم التى يشكو منها المجتمع من جراء التنمية والتطور.
- الاهتمام بالعالم والباحث، وصيانة مكانته فى المجتمع، والثقــة بآرائــه وتوصــياته ومقترحاته(٨٢). ويرتبط بذلك الطلاب كأحد مكونات الإمكانيات البشرية فى الجامعــة من ناحية، وباعتبارهم الجمهور المستهدف من العملية التعليمية الجامعية من ناحيــة أخرى.

٢. اختيار الطلبة: إطار للتحليل "إشكالية الكم والكيف":

إن نجاح الجامعة يتوقف -إلى حد كبير- على نوعية الطلبة واختيارهم، وبالتــالي فإنــه من الضروري اختيار أكفأ الطلبة، وأكثرهم تفانياً فى العمل.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه ينبغى أن ينتمى نصف عدد طلبة الجامعات الإســلامية إلــى دول إسلامية أخرى، غير الدولة التى اتخذت الجامعة مقراً لها، لأن هذا يفتح أبواب التفــوق أمام أبناء الأمة الإسلامية جميعا.

٣. مضمون المقررات الجامعية: الموضوعات، والمناهج، والنظريــات: المحتــوى ومنهجية التفكير الإسلامي: رؤية معرفية وإطار للتحليل:

من الواضح أنه يجب أن يكون الهدف الرئيسي هو أسلمة جميع فروع المعرفة، وأســلمة الكتب الدراسية، بل وأسلمة طرق التدريس فى الجامعة، مع الحفاظ بشكل أساسي على السمة الواضحة للتعليم الجامعي.وبالتالي لا بد من السعي للتخطيط لأســلمة المعرفــة فــى إطــار جامعات ذات شخصية حرة متفتحة. وفى هذا الصدد ويمكن الإشارة إلى ما يتصل بــالمنهج الأساسي، وصياغة المفاهيم، وخصائص المحتــوى العلمــي، وطــرق تــدريس المقــررات الدراسية.. الخ:

أ. المنهج الأساسي:

تحتاج الجامعة في الدول الإسلامية إلى منهج محوري، يقوم على أساس معرفة القــرآن الكريم والسنة النبوية، باعتبارها الزاد الأساسي لجميع الطلبــة لتفســير الطبيعــة البشــرية

وتدريب الشخصية الإنسانية وصياغة كافة المفاهيم الأساسية لكل فروع المعرفة الأخرى، ومن ثم فلا ينبغي أن تترك إلى لجنة المناهج وحدها مهمة وضع التفاصيل الخاصة بكيفية تنظيم مثل هذا المنهج، بل يجب أن تضم مجموعة المفكرين المكلفين بصياغة المفاهيم الإسلامية لكل فروع المعرفة.

ب. صياغة المفاهيم:

فلا يمكن أن تقوم جامعة إسلامية لمجرد وجود المال واللائحة والأبنية أو توفر عدد كبير من المفكرين ذوى التخصصات المتنوعة، كما لا يمكن أن توجد الكتب الدراسية التى تعكس المفهوم الإسلامي ما لم يكن المفكرون المسلمون قادرون على صياغة لب المعرفة، وإحياء المفاهيم المستمدة من المتيافيزيقا التى جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية، وتحديد طريقة التناول: الإسلامية للعلوم الاجتماعية والطبيعية والإنسانية بشكل أساسي واضح، وبدون ذلك فلن يصلوا إلى أنصاف الحلول، [٨٣] ولذلك كان البحث المتألق الموجه هو المبدأ الضروري الأول الواجب الالتزام به منذ أول وهلة لقيام الجامعة الإسلامية أو الإصلاح أو تطوير نظام التعليم الجامعي حتى يمكن تحقيق الأهداف والوظائف، والوفاء بالالتزامات والمسئوليات السابق الحديث عنها.[٨٤]

جـ. خصائص المحتوى العلمي والمنهج الإسلامي في التفكير:

هناك خصائص لا بد من أن تتوافر في المحتوى العلمي لكى تعكس المنهج الإسلامي في التفكير، وأهم هذه الخصائص[٨٥]: (١) عدم التناقض بين العلوم الثقافية والأخلاقية. (٢) عدم التناقض بين العقل والوحي. (٣) عدم التناقض بين الفرد والمجتمع.

وفي إطار عملية التدريس والبحث العلمي، يجب أن يكون الاهتمام منصبًا على عملية "تأصيل فقه الخطاب الإسلامي المعاصر" كمدخل لعملية الإصلاح الحضاري، بما يعنيه ذلك من تناول بعض المفاهيم المرتبطة بالمنهج الإسلامي في التفكير (فقه التغيير، فقه الصحوة، فقه الخطاب) ؛ ففى فقه التغيير (مفهوم "الإصلاح" بديلا عن مفهوم " التنمية")، وفقه الصحوة الإسلامية (مفهوم "الصحوة الإسلامية" بديلا عن مفهوم "الحركة الإسلامية"). وكذلك فإنّ فقه الخطاب الإسلامي المعاصر يتطلّب تأصيل مفهوم "**العالمية الإسلامية** "و الخصوصية بدلا من مفهوم المحلية والقطرية، وهو الأمر الذي يتضمّن ضرورة بلورة كيفية التعامل مع مدخلين أساسين؛ هما "**السنن الإلهية**" و"**المقاصد الشرعية**"،: **فأما مدخل السنن** (السنن

الكونية، سنن الفطرة: الإنسان والمجتمعات والحضارات، سنن التكليف أو السنن التشريعية) فإنه يهدف إلى تأكيد علاقة التكامل الوظيفي بين فقه السنن في الكون، وفقه المقاصد في الشرع، أو بين فقه الواقع وفقه الشرع، أو عالم الخلق وعالم الأمر. وأما مدخل المقاصد الشرعية، فإنه يتضمّن علاقة التدرج الهرمي التي تأخذ مستويات عديدة، منها: فقه المقاصد/الفقه المقاصدي، فقه الموازنات: بين المصالح، بين المفاسد، بين المصالح والمفاسد، فقه الأولويات ومراتب الأعمال **Agenda setting**، فقه الاختلاف: اختلاف التنوع واختلاف التضاد[٨٦].

كما أنه في إطار عملية التدريس والبحث العلمي، يجب أن يكون الاهتمام منصبًا على بعض المناهج الأساسية، وأهمها منهج التحليل الثقافي/الحضاري، والمنهج البنائي الوظيفي، ذلك أنه من خلال منهج التحليل الثقافي/الحضاري يمكن تحليل محددات الخطاب الإسلامي وتياراته، وذلك من خلال رؤية منهجية لفقه المرحلة.

يتّصل بالمنهجية التي نتبنّاها -و سبقت الإشارة إليها- ضرورة الإشارة إلى اتجاه " **التكامل المنهجي " و" البحث الجماعي " في إطار " أسلمة المعرفة في دراسة العلاقات الدولية** "[٨٧].لقد تمّ تطبيق هذا الاتجاه في المشروع البحثي، الذي صدر في أربعة عشر جزءا، تحت عنوان "العلاقات الدولية في الإسلام "، وكان تاريخ صدور طبعته الأولى عام ١٩٩٦، هذا على الرغم من أن بداية العمل فيه تعود إلى ما قبل ذلك بتسع سنوات، ويحمل هذا المشروع رسالة المعهد العالمي للفكر الإسلامي في إسلامية المعرفة أو أسلمة المعرفة.و الهدف من هذا العمل الموسوعي كما أُعلن عنه في مقدمة الجزء الأول؛هو" الإسهام في تطوير منظور إسلامي لحقل العلاقات الدولية "[٨٨]، وهذا الإسهام اضطلع به فريق من الباحثين المتخصصين في العلوم السياسية[٨٩] في إطار هذا العمل لإخراج"بحث جماعي مُوحّد المنهج والرؤية والمنطلقات، حيث تتتابع موضوعاته وتتراكم قضاياه بصورة منهجية منظمة". ولقد نجح فريق العمل في تحقيق هذا الهدف إلى حدّ كبير أهّله لأن يكون إنجازا منفردا بكل المقاييس، حيث نجح في حسم بعض القضايا والمشكلات المنهجية، مثل " الأصل في العلاقات الدولية في الإسلام "، بمعنى علاقة المسلمين بغير المسلمين، وهي تُعدّ الإشكالية التي ما فتئت تُثير جدلا بين اتجاهين: أحدهما يجعل الأصل هو" الحرب والجهاد بمعنى القتال"، والثاني يجعل الأصل هو " السلام"، والنتيجة التي قرّرها هذا البحث الموسوعي هي

انّ الأصل في هده العلاقات هو " **الدعوة** "[٩٠]

إنّ " **منهج التحليل الثقافي/الحضاري**" الدي اتّبعه صامويل هنتينجتون – أستاذ العلوم السياسية بجامعة هارفارد ورئيس الجمعية الأمريكية للعلوم السياسية[٩١]–لدراسة الميزان المُتغيّر للحضارات يُعدّ نقلة نوعية، وإحدى علامات " **الثورة المنهجية**" في المجال العلمي لدراسة السياسات الكونية المقارنة للحضارات/المشروعات الحضارية، حيث كان الهدف هو التوصل إلى نظام متعدّد الحضارات، من خلال إعادة التشكيل الثقافي للسياسة الكونية، والبحث عن العوامل المشتركة بين الحضارات. وعلى ضوء دراسة منهج التحليل الإعلامي/الاتصالي، يمكن تناول العديد من القضايا، ومنها: (١) موضع" **الدين** "من العوامل الموضوعية التي تُعرّف الحضارات/المشروعات الحضارية. (٢) دور **الهويّة** في بروز **الوعي الحضاري** باعتبارها إحدى القوى المُحرّكة لحروب خطوط التقسيم الحضاري/المشروعات الحضارية. (٣) مقومات **منهج التحليل الإعلامي/الاتصالي** كمعيار لدراسة الميزان المتغيّر للحضارات/المشروعات الحضارية. (٤) **الرؤية المستقبلية** لنمط العلاقات بين الحضارات/المشروعات الحضارية وِفقاً **لنموذج"حرب الحضارات" والنظام العالمي.**

يتّصل بما سبق ما نُسمّيه " نظرية التلاقي"Convergence Theory" كمدخل لتحليل مشكلات العلوم السياسية في ظلّ التحولات العالمية الراهنة: إصلاح منهجية تدريس العلوم السياسية: رؤية حضارية مستقبلية؛الضرورات والمتطلبات، **خبرة قسم العلوم السياسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا كنموذج.**[٩٢]

الفكرة المركزية هنا هي أنه يمكن التمييز بين مراحل ثلاث رئيسية في تطور الحضارات انطلاقا من مدخل السنن: سنن الفطرة في الإنسان والمجتمع والحضارات، والسنن الكونية، والسنن التشريعية. إن معيار التمييز بين تلك المراحل هو العلاقة بين الحضارة/الدولة/السياسة من ناحية، والدين/الأخلاق/ الثقافة من ناحية أخرى. ذلك أن المرحلة الأولى شهدت اندماجا وتكاملا بينهما، وهو الوضع الطبيعي والمنطقي الذي يتسق مع المنطق العام خلف هذه المجموعات الثلاث من السنن، أما المرحلة الثانية فشهدت الانفصال بينهما –وهو وضع يمثّل **انحرافا وشذوذا فكرياً وعملياً**– أما المرحلة الثالثة فتتمثل في العودة إلى التكامل بين الدين والسياسة، أو بين الحضارة/الدولة/السياسة من ناحية،

والدين/الأخلاق/الثقافة من ناحية أخرى[٩٣].

وفي ضوء تلك العلاقة يمكن التمييز بين خمسة مقومات للنظرية السياسية الإسلامية هى (الشريعة أو القانون الكوني، الأمة المكلفة بحمل أمانة تطبيق هذا القانون، الدولة باعتبارها أداة تطبيقه، الشورى باعتبارها إحدى آليات صنع القرار في تطبيقه، الجهاد باعتباره أحد آليات إدارة السلام الكوني)، وكذلك يمكن التمييز بين خمس مراحل من زاوية العلاقة بين الدولة والمجتمع/الأمة، وهى (مرحلة النبوة، مرحلة الخلافة الراشدة، مرحلة الملك العضود، مرحلة الملك الجبري، مرحلة الخلافة الراشدة على منهاج النبوة)، وكذلك التمييز بين ثلاث مراحل من خلال معيار الفعالية والإنجاز الحضاري- أخذاً في الاعتبار المقومات الخمسة والمراحل الخمس السابقة- (مرحلة العالمية الإسلامية الأولى، مرحلة السقوط الحضاري، ومرحلة العالمية الإسلامية الثانية) [٩٤].

د. طرق تدريس المقررات الدراسية:

يرتبط بما سبق طرق تدريس المقررات الدراسية، خصوصا المواد الشرعية؛ مثل العقيدة والفقه وأصوله والحديث والتفسير، بحيث يتم ربط هذه العلوم الشرعية بالواقع، وهو ما يعتبر من أهم القضايا التى يجب البحث عن حلول لها، لجعل العلاقة بين العلم والعمل أو الجامعة والمجتمع وفقاً للتصور الإسلامي[٩٥].

٤. تطوير طرق التدريس وتعليم المدرسين: الوسائل والأساليب:

حيث ينبغي أن تنظم مواد الدراسة بطريقة تجعلها متسقة مع الموضوعات التى يعتقد أنها تدرس في دور العلم والمدارس، وذلك أن طرق التدريس وأساليبه لها أكبر الأثر فى تحقيق أهداف الجامعة وإصلاح نظام التعليم الجامعي. وهنا يمكن تصور إمكانية الاستفادة من الطرق والأساليب الحديثة فى تقديم المضمون العلمي، من خلال المناهج العلمية المناسبة فى التدريس.

٥. التقويم الأكاديمي وأساليب قياس مدى فعالية الجامعات فى العالم العربي والإسلامي:

لا بد أن تتناسب هذه الأساليب -وكذلك التقويم الأكاديمي- مع طبيعة الجامعة والثقافة التى ينتمي إليها الطلاب والأساتذة والمجتمع والأمة، ذلك أن المنهج الإسلامي فى العلم والعمل وقياس الأثر يختلف عن منهج الآخرين.

خاتمة:

اتجه الاهتمام في هذه الدراسة إلى بحث أزمة النظام التعليمي في الجامعات في العالم العربي والإسلامي، وذلك من خلال محاولة التعريف بمظاهر هذه الأزمة ومؤشراتها من ناحية، وبأسبابها والعوامل التى قادت إليها من ناحية ثانية، وكذلك بالآثار والنتائج التي ترتبت عليها من ناحية ثالثة. وكان من الضروري البحث عن حلول عملية للخروج من هذا المأزق، وبالتالي فإن البحث عن الحلول يكون فى إطار منهاجية مستمدة من القرآن والسنة كمصادر أساسية، ومن الخبرة الإسلامية.واجتهدت الدراسة في وضع أطر عامة للتحليل، وللرؤية الأولية لبعض القضايا التي تحتاج إلى دراسات علمية لإصلاح وتطوير النظام التعليمي الجامعي. إن هناك وظائف وأدواراً أساسية، يجب على الجامعات أن تقوم بها لإعداد الأمة للخروج من المأزق الحضاري الذي تعيش فيه الآن.وبالتالي، فإن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث، لاستكمال جوانبه المتعددة.

إننا نرى أن عقد المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة، التى تقوم على الدراسات الجادة الموضوعية المتأنية، واجتماع القيادات الفكرية والثقافية فيها للحوار، وتبادل وجهات النظر، من أفضل الوسائل وأكثرها فاعلية لتقريب وجهات النظر وتعبئة الجهود والطاقات، وتوظيفها على أكفأ وجه لخدمة مثل هذه الأهداف الرائدة. وإن عقد هذا المؤتمر العلمي لمعالجة هذا الموضوع الذي يهتم ببحث أزمة النظام التعليمي الجامعي نرجو أن يحقق الأهداف التالية:

١. جمع الباحثين والمفكرين المهتمين بقضايا البعث الحضاري، وأولئك المهتمين بقضايا التعليم الجامعي والبحث العلمي على صعيد واحد، لتقديم ومناقشة بحوث علمية متخصصة ومحكمة فى مواضيع متعلقة بهاتين القضيتين.
٢. تحقيق قدر معقول من التعاون والتكامل بين المؤسسات والجهات المشتغلة بمثل هذه القضايا، من أجل استخدام وتوظيف الموارد البشرية والمادية النادرة توظيفاً أجدى وأكفأ.
٣. السعى للوصول إلى برنامج عمل مشترك، يشتمل على تقسيم المسئوليات فى تتبع ودراسة بعض الموضوعات المهمة التى يتفق عليها.

٤. إتاحة الفرصة لبعض العلماء والمختصين، لطرح أرائهم ونتائج دراساتهم فى جـو يسوده السمت العلمي، والتحقيق الجاد، والرغبة الملحة فى الوصول إلـى الحـق، وبالتالى المساهمة فى ردم الفجوة بين التخصصات المختلفة من جهة، وبين جناحي العلوم الشرعية والدنيوية من جهة أخرى.

وفي إطار هذه الورقة العلمية المقدمة لهذا المؤتمر العلمي نؤكد على الأولويات والأسس التالية:

١. الأولويات التعليمية العربية والإسلامية: تغيير ثقافة التعليم:

أ. التعليم في العالم العربي والإسلامي يجب أن لا يكـون تعليمـا لمجـرد التعلـيم، ولاينبغى أن ينفصل عن حاجات التنمية الاقتصادية وسوق العمل في العالم العربي.

ب. التوازن بين التعليم التلقيني والتفكير الناقد (مهارات التعلـيم القديمـة والمهـارات التعليمية الجديدة).

جـ. ضرورة الاستفادة من الثقافة العربية والإسلامية الثرية والمتميزة.

د. ضرورة استخدام تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم.

٢. أسس ومبادئ عملية تطوير نظم التعليم ومناهجه في العالم العربي والإسلامي:

أ. التأكيد على دور القيم العربية والإسلامية في التعليم:

- إن الدين يشكل المنبع الأول للقيم، وإن العلم الذي لا يستند على المبادئ والقـيم الفاضلة قد يكون ضارا.
- القيم الإسلامية تحض علي التسامح والتفكير، وترسخ المبدأ القرآني " لكم ديـنكم ولي دين".

ب. تنقية المناهج الدراسية من كل تطرف أو غلو:

- لا عيب في تنقية المناهج الدراسية من كل شائبة كراهية أو تطرف، وليس مـن الموضوعية أن نكون حساسين في هذه المسألة.فيجب ألا نضيق بالحق،ولـيس من العيب أن نطور مناهجنا، ليس لإرضاء الآخرين وإنما لإرضاء ديننا.

جـ. ليس كل الغرب يحارب العالم الإسلامي، فمن يحارب العالم الإسلامي هـم فقـط المرتبطون بدوائر الصهيونية، والذين يحاولون الإساءة للعلاقات التاريخية بـين الغرب والعالم الإسلامي، لكي ينفردوا بالغرب.

د. ضرورة التوازن في المناهج والمقررات الدراسية بـــين مـــا يســـمى "بالعولمـــة" Globalization و"الخصوصية الحضارية"-المصرية والعربية والإسلامية-ســـعيا نحو تحقيق "العالمية" Universalization في العملية التعليمية، وهو ما تفرضـــه طبيعة الحضارة الإسلامية التي ننتمي إليها.

هوامش الدراسة

(١) انظر: د. أحمد محمد الدغشي: **تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج** – كما ورد في إسلام أون لاين في ٨-٣-٢٠٠٤:

http://www.islamonline.net/Arabic/contemporary/2004/03/article01.shtml

وراجع: نص بيان مؤتمر مكة حول التعليم الإسلامي الذي اختتم يوم٢٦/١/٢٠٠٤م على موقع إسلام أون لاين، بتاريخ٢٨/١/٢٠٠٤م، وانظر أيضاً:

- Taba,H. Curriculum Development Theory and practice, New York, Harcourt, Brace and World, INC.1962,P.454

نقلاً عن محمد عزت عبد الموجود ورفاقه، أساسيات المنهج وتنظيماتـــه، د.ت، د.ط، القاهرة: دار الثقافة، ص ٢٨٩.

- حلمي أحمد الوكيل، **تطوير المناهج**، ط الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢، ص٩-١٠.

- Merton, R.K., **Social Theory and Social Structure,** New your, Free Press, 1957 as referenced to by Taba, H., op. cit., p.455.

- وراجع: فوزي طه إبراهيم ورفيقه، **المناهج المعاصرة**، ط الأولى، الإســكندرية: منشأة المعارف، ١٩٨٣، ص٢٦٥.

- وانظر لمزيد من الفائدة: أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظريـــة والتطبيـــق**، د.ط، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م، ص ٣١١- ٣٣٣، ومحمد زيـــاد حمـــدان، **المنهج: أصوله وأنواعـــه ومكوناتـــه**، ط الأولـــى، الريـــاض: دار الريـــاض، ١٤٠٢هــ-١٩٨٢م، ص٤١٤-٤١٥، وتوما جورج خوري، **المناهج التربويـــة**، ط الثانية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٤٠٨هـــــ-١٩٨٨م، ص٢٦٨-٢٧١.

(٢) د. ياسين خليل، (أستاذ المنطق وفلسفة العلوم / جامعة بغداد)، " مسئولية الجامعات فـــي العالم الإسلامي في القرن الخامس عشر الهجري"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد التاسع عشر: محرم ١٤٠٤ه- / أكتوبر ١٩٨٣، ص١٠٦.

(٣) حامد حسن بلجرامي، د. حسن على أشرف، **مفهوم الجامعة الإسلامية**، ترجمة د.عبـــد الحميد الخريبي (جدة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع وجامعة الملك عبد العزيـــز، ١٤٠٣ه- /١٩٨٣) ص ١٢-١٧.

(٤) المرجع السابق، ص ١.

(٥) على سبيل المثال للإجابة عن هذا التساؤل بصدد تحليل واقع الجامعات: المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب القاهرة) **الدراسات العليا وإسلامية المعرفة**، ندوة فكرية، ٢٤ جمادى الأولى ١٤٠٧هـ-/٢٤ يناير ١٩٨٧، تقديم د. محمد سليم العوا، ٥٩ صفحة.

(٦) بخصوص هذا الصراع وتياراته ومستقبله انظر على سبيل المثال:

- د. طه جابر العلوانى، **الأزمة الفكرية المعاصرة: تشخيص ومقترحات العلاج**، الطبعة الثانية (هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٣/ ١٩٩٢) وخصوصاً الأشكال الواردة في صفحة ١٦ (شكل رقم ١)، صفحة ٢٢ (شكل رقم ٢).
- أبو الحسن الندوى: **الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية في الأقطار الإسلامية**.
- مالك بن نبى، **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**.
- مالك بن بنى، **الصراع الفكري في البلاد المستعمرة**.

(٧) انظر على سبيل المثال: الأستاذ المكي اقلاينه: **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى** (قطر: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، سلسلة كتاب الأمة رقم ٤٣، رجب ١٤١٣).

(٨) انظر: حامد عبد الماجد: **الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية، دراسة منهجية في النظرية السياسية الإسلامية** (القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية ١٤١٣-١٩٩٣)، ص ١٧١ وما بعدها.

(٩) انظر في هذا المفهوم للجامعة الإسلامية د. كامل الباقر، " التعليم الجامعي والدراسات الإسلامية في الوطن العربي: **مجلة اتحاد الجامعات العربية**: العدد الرابع عشر، سبتمبر ١٩٨ ص ٤، وجدير بالذكر أن هذا البحث ألقى في ندوة الدراسات الإسلامية التي عقدت في المدة من ٢-١٠ ربيع الأول ١٣٩٨ /١١-١٨ فبراير ١٩٧٨ في جامعة أم درمان.

(١٠) محمد إقبال: تجديد الفكر الديني، ص ١٤٧.

(١١) د. حسن حامد بلجرامى، حسن على أشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق**، ص ٢١-٢٤.

(١٢) انظر في هذا الصدد على سبيل المثال.

- الإنتاج العلمي للمعهد العالمي للفكر الإسلامي الذي يعتبر إسلامية المعرفة همه الأساسى، وهذه الكتابات عديدة سواء باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية وغيرها.

- د. راجح الكردى، **نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة** (المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتبة المؤيد، ١٤١٢/١٩٩٢) ٣٥٥ صفحة.
- د. طه جابر العلواني، **المقدمة في علم العلم وإسلامية المعرفة**، مفردات مقرر علم العلوم والمصارف وإسلامية المعرفة، طلبة الدراسات العليا، كلية معارف الوحي والعلوم الاجتماعية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

(١٣) بخصوص مفهوم الفقه الحضاري وضرورته في الحقبة الحالية انظر:

- عمر بهاء الدين الأميري، **الإسلام في المعترك الحضاري**، ط ١ (الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٤١٤/١٩٩٣) ٥١ صفحة.
- عمر بهاء الدين الأميري، **وسطية الإسلام واقية في ضوء الفكر الحضاري** (قطر: الدوحة، دار الثقافة، ١٤٠٦/١٩٨٦) ٨٦ صفحة.

(١٤) د. حامد حسن بلجرامى، د. سيد على أشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق**، ص ٣٧-٣٨.

(١٥) Dr.Hamidalah,"Educational system in the time of the Prophet, ***Islamic Culture***: Vol.13,P. 53.

(١٦) د. حامد حسن بلجرامى، د. سيد على أشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق**، ص ٤٠-٤٣ وانظر أيضاً أ. المكى اقلانيه، النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى، **مرجع سابق**، ص٣١-٧٤، ٧٥-٩٣، ٩٤-١١١، ١١١-١٣١، ١٣٢-١٥٤.

(١٧) لمزيد من التفاصيل انظر: المرجع السابق ص ٤٣-٥١.

(١٨) ----------، " التعليم العالمي في العصور الوسطى: دراسة مقارنة بين العالمين الإسلامي والمسيحي " في **النشرة العلمية لكلية الزيتونية للشريعة وأصول الدين**، الجامعة التونسية: العدد الثامن، السنة الهجرية ١٤٠٦ الموافقة لسنة ١٩٨٥ ص ٤٣٣ - ٤٤٦.

(١٩) المرجع السابق ص ٤٤٦.

(٢٠) المرجع السابق ص ٤٤٩.

(٢١) المرجع السابق، ص ٤٥١-٤٥٢، وانظر وان الحاج، المدخل، ج٢، ص٢١٩ كما ورد في المرجع السابق.

(٢٢) انظر القلشندى، صبح الأعشى، ج١، ص ٤٦٧، كما ورد في المرجع السابق ص ٤٥٢.

(٢٣) المرجع السابق ص ٤٥٣، ٤٥٤

(٢٤) المرجع السابق ص ٤٥٧.

(٢٥) المرجع السابق ص ٤٦٠

(٢٦) المرجع السابق ص ٤٦٢.

(٢٧) المرجع السابق ص ٤٦٧.

(٢٨) المرجع السابق ص ٤٦٩.

(٢٩) المرجع السابق ص ٤٧١ -٤٧٤.

(٣٠) المرجع السابق ص ٤٧٤ - ٤٧٥.

(٣١) Crump, Jacob: ***The Legacy of the Middle Ages*** (129) P.P 402 -366.

(٣٢) المرجع السابق ص ٤٧٦-٤٧٧.

(٣٣) Powicke, ***some Problems in the History of Mediaeval University*** (Translations of the Royal Historical Society - Fourth series, Vol, xvll, 1943) p.p 13 - 14.

- Rash dall, ***the Universities of Europe in the Middle Ages***: vol. 1, p. 7.
- Haskins, ***the Renaissance of the Twelfth Century***, p. 395, p. p. 84 - 85.

(٣٤) Haskins, ***the Rise of Universities***, p. p 83 - 85.

(٣٥) المرجع السابق ص ٤٨٠ - ٤٨١.

(٣٦) انظر جيوم، تراث الإسلام ص ٢٣٦، كما ورد في المرجع السابق ص ٤٨١ -٤٨٣.

(٣٧) Brillantl, Making of Humanity, p. p. 201 - 202. كما ورد في المرجع السابق ص ٤٨٣.

(٣٨) المرجع السابق ص ٤٩-٤٨٠.

(٣٩) لمزيد من التفاصيل انظرد. حامد حسن بلجرامى، د. سيد على أشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، المرجع السابق ص ٥٢-٥٧.وانظر أيضا كل من:

- أ.د. زغلول راغب النجار، **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية** (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٠/١٩٩٠، ٢٥٢ صفحة.
- د. عبد الخبير محمود عطا، الأبعاد السياسية لقضية التعليم في مصر: الاستراتيجية – التكتيك، الفاعلية، الثوابت والمتغيرات"، **المجلة العلمية لكلية التجارة بسوهاج جامعة أسيوط**، ٧٧ صفحة.

- ندوة الدراسة الإسلامية التي عقدت في المـدة مـن ٢-١٠ ربيـع الأول ١٣٩٨ ه- الموافق ١١-١٨فبراير ١٩٧٨ في جامعة أم درمان الإسلامية.
- ندوة الجامعة العمالية للعلوم الإسلامية حول التعلم والتعليم بـين المنـاهج القديمـة والمناهج الحديثة.
- رفعت سيد أحمد، **اختراق العقل المصري: دراسة ووثائق** (القـاهرة: دار التـولى للطباعة والنشر، ١٩٨٥) ١٠٩ صفحة.
- خالد محمود نعيم، **الجذور التاريخية لإرساليات التنصـير الأجنبيـة فـي مصـر** (١٧٥٦-١٩٨٦): دراسة وثائقية (القاهرة: دار المختار، ١٩٨٨) ص ٩٥-١١٣.
- جرجس سلامة، **تاريخ التعليم الأجنبي في مصر في القـرنين ١٩، ٢٠** (القـاهرة: المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ١٩٦٣).
- د. جمال عبد الهادي وعلى أحمد لبن، **التطوير في التعليم بين الحقيقة والتضـليل: الداء: دعوة لإنقاذ التعليم** (القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسـلامية، ودار الوفـاء بالمنصورة، ١٩٩٠) ص ٤-٢٤.
- د. إبراهيم عكاشة، **ملامح عن النشاط التنصيرى في الـوطن العربـي** (الريـاض: جامعة الإمام محمد ابن سعود، ١٩٨٧) ص ٤٥-١٧٥.
- حبنكة الميدانى، **غزو في الصميم.**
- د. محمد خالدى، د. عمر فروخ، **التبشير والاستعمار في البلاد العربيـة: عـرض لجهود المبشرين التي ترمى لإخضاع الشرق للاستعمار الغربي**، الطبعة الخامسـة (١٩٧٣) ص١١٣-١٧٦.
- د. كمال عثمان صالح، التبشير والسياسة التعليمية في مناطق جبال النوبـة، **مجلـة دراسات أفريقية:** العدد الأول – أبريل ١٩٨٥ ص١١٨.
- المؤتمر العلمي، لنادى أعضاء هيئة التدريس / جامعة القاهرة عن التعليم.
- المؤتمر العلمي لنادى أعضاء هيئة التدريس / جامعة أسيوط عن التعليم.

(٤٠) البروفيسير نقولا زيادة " الجامعات في الوطن العربي " **مجلـة الجامعـة الإسـلامية:** (تصدر عن الجامعة العمالية للعلوم الإسلامية / لندن) العدد الأول: كانون الثاني – آذار ١٩٩٤/رجب – رمضان ١٤١٤، ص (١٠٣-١١٤).

(٤١) د. على عبد فتونى " التعليم الجامعي فـي لبنـان: جـذوره – وتطوراتـه التاريخيـة والاجتماعية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص ١١٥-١٤٨.

(٤٢) د. ياسين خليل" مسئوليات الجامعة في العالم الإسلامي في القرن الخامس عشر، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** (العدد التاسع: محرم ١٤٠٤ هـ/ أكتوبر ١٩٨٣) ص ١٠٤.

(٤٣) انظر: د.عرفات عبد الحميد، " التراث العربي والاستشراق الأوربي" منشور في كتاب **رحلة في الفكر والتراث**، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٠.

(٤٤) د.ياسين خليل، "مسئوليات الجامعات في العالم الإسلامي في القرن الخامس عشر الهجري، **مرجع سابق**، ص١٠٤-١٠٦.

(٤٥) البروفسير نقولا زيادة، الجامعات في الوطن العربي، **مرجع سابق**، ص ١٠٣.

(٤٦) المرجع السابق ص ١١٤، ١١١.

(٤٧) انظر د. محمد سليم العوا (إعداد)، **الدراسات العليا إسلامية المعرفة**: ندوة فكرية، نظمها مكتب المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرع القاهرة، ٢٤ جمادى الأولى ١٤٠٧هـ-/ ١٩٩١).ص ٣٠-٤٠، ص ٧٤-٩٥.

(٤٨) انظر: د.عبد الحميد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم** (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي١٤١٢هـ-/١٩٩١) ص ٣٠-٤٠، ص ٧٤-٩٥.

(٤٩) د.عماد الدين خليل، **نحو إعادة تشكيل العقل المسلم** (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي).

(٥٠) انظر: محمد محمد أمزيان، **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، ط٢ (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي - سلسلة الرسائل الجامعية (٤)، ١٤١٣/ط٢ ١٩٩٢) ص ٣١-٧٦.

(٥١) د.عبد اللاه محمد (معهد الفلسفة - جامعة وهران - الجزائر) إشكالية العلوم الاجتماعية في العالم الإسلامي: وضعيتها وآفاقها، **مجلة الجامعة الإسلامية** مرجع سابق، ص ١٤٩-١٥٠.

(٥٢) المرجع السابق، ص ١٥٩.

(٥٣) المرجع السابق ص ١٦٣.

(٥٤) المرجع السابق، ١٦٤-١٦٨.

(٥٥) محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي بين المعيارية والوضعية، **مرجع سابق**، الباب الثاني حيث تناول فيه المدارس الوضعية في الوطن العربي والبديل المنهجي، وذلك في فصول ثلاثة: الفصل الأول عن الاتجاه الوضعي في الوطن العربي وتناول فيه تبنى المقولات الوضعية وإسقاط التجربة المسيحية على تاريخ الثقافة الإسلامية (ص

١٥٦-١٧٠وتحليل الخلفيات العقائدية الموجهة للمقولات الوضعية (ص١٧١-١٧٦).والفصل الثاني تناول فيه التراث السيوسيولوجى في الوطن العربي الذي يعكس مثيله في الغرب حيث تناول تمثيل المدارس الوضعية (ص١٧٨-١٨٤) والنتائج السلبية لتمثيل المدارس الاجتماعية الوضعية (ص١٨٥-٢٠٣) وتحليل عوامل التبعية المذهبية لعلم الاجتماع الوضعي (ص٢٠٤-٢١٢).

(٥٦) د. عبد الله محمد، إشكالية العلوم الاجتماعية في العالم الإسلامي، **مرجع سابق**، ص ١٦٨.

(٥٧) المرجع السابق ص ١٧٧.

(٥٨) انظر: أبو الحسن الندوى، **ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين**، وانظر أيضاً كتابات عمر الأميري المشار إليها.

(٥٩) انظر كل من:

- د. محمد صبور، **المعرفة والسلطة في المجتمع العربي: الأكاديميون والعرب والسلطة** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، سلسة أطروحات الدكتوراه (١٨)، ١٩٩٢ ص ١٠٩-٢٠٦.
- إدوارد سعيد، الاستشراق: **المعرفة، السلطة الإنشاء**، ط٢، نقلة إلى العربية كمال أبو ديب (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية ١٩٨٤).

(٦٠) بخصوص الأبعاد السياسية للنظم التعليمية في الدول العربية انظر: د.عبد الخبير محمود عطا، الأبعاد السياسية لقضية التعليم في مصر، **مرجع سابق**، ص١٩-٣٦، ٣٦-٥٥.

(٦١) بخصوص مظاهر أزمة النخبة المثقفة وانعكاساتها على النظم التعليمية في العالم العربي انظر على سبيل المثال كل من:

- د. طه جابر العلواني: الأزمة الفكرية المعاصرة: تشخيص ومقترحات للعلاج، ط٣، عبد الحميد أو سليمان، أزمة العقل المسلم، **مرجع سابق**، ص٥٠-١٠٩.
- د. إسماعيل الفاروقى: " حساب مع الجامعيين، **مجلة المسلم المعاصر**،: ع ١٤٠٣/٧٠٣١، ص ٤٧-٥٨.
- د. محسن عبد الحميد، **أزمة المثقفين تجاه الإسلام** (القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع١٤٠٥/١٩٨٤) ص٤٩-١٠٢.
- محمد محمد أمزيان منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، **مرجع سابق**، ص ٢٠٦-٢١٢.

(٦٢) د. محسن عبد الحميد، أزمة المثقفين تجاه الإسلام، **مرجع سابق**، ص ٥٢.

(٦٣) انظر:

- د. معن خليل عمر، **نحو علم اجتماع عربـــي** (بغــداد: منشـــورات وزارة الثقافـــة والإعلام، الجمهورية العراقية، ١٩٨٤) ص٣٢٣.
- د. محمد على محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي: دراسة في طرائـــق البحـــث وأساليبه**، ط ٣ (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣) ص٨٢.

(٦٤) محمد محمد أمزيان، منهج البحث الاجتماعي، **مرجع سابق**، ص ١٣٣.

(٦٥) المرجع السابق ص ١٣٧-١٤٠.أنظر أيضاً: نصر محمد عـــارف، **نظريـــات التنميـــة السياسية المعاصرة: دراسة نقدية مقارنة في ضوء المنظور الحضاري الإسلامي**، ط٢ (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة الرسائل الجامعية (٦) ١٤١٤/١٩٩٤) ص ١١٣ - ١٨١.

(٦٦) د. عمر فروخ، د. مصطفى الخالدى، التبشير والاستعمار في البلاد العربيـــة، عـــرض لجهود المبشرين التي ترمى لإخضاع الشرق للاستعمار الغربي، **مرجـــع ســـابق**، ص ١١٣-١٧٦.

- وانظر أيضاً، نصر محمد عارف، **مرجع سابق**، ص ١١٣-١٨١.

(٦٧) محمد محمد أمزيان، **مرجع سابق**، ص ١٤٠-١٤٨.

(٦٨) المرجع السابق ص ١٤٨.

(٦٩) المرجع السابق ص ٢٠٥.

(٧٠) لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع انظر كل من:

- د. منير شفيق، **الإسلام في معركة الحضارة**، ط٢ (بيـــروت: دار الحكمـــة للنشـــر، ١٩٨٣) ص ١٢٢.
- د. حيدر إبراهيم على، علم الاجتماع والصراع الأيدلوجي في المجتمع العربي، **مجلة المستقبل العربي**: العدد ٨ السنة ٨- ١٩٨٥، ص ١٤.

(٧١) انظر: حامد عبد الماجد، الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية: دراسة منهجية في النظريـــة السياسية، **مرجع سابق**، ص٢١١-٣٠٥.

(٧٢) See: Abd El Khabeer M. Ata, May 1998, Prof. Dr. Al-Faruqi as a Methodological Missionary Activist: Vision and aspiration, Islamic Politics and The Islamic World Order as the New World Order, 212 pages. (In English language).

- Abd El Khabeer M. Ata, July 1999, Prof Dr Al-Faruqi's vision towards the New World Order: Islamic Politics and The Islamic World Order as the New World Order, 150 pages (In English language).

(٧٣) الأستاذ الدكتور إسماعيل الفاروقي – رحمه الله– أحد أعلام الفكر الإسلامي المعاصر. ولد في يافا بفلسطين في الأول من يناير ١٩٢١ وتلقى تعليمه الأولي في كلية الفرير بفلسطين. ثم التحق بالجامعة الأمريكية ببيروت وحصل فيها على بكالوريوس الفلسفة من كلية الآداب والعلوم في عام ١٩٤١م. وسافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية ودرس الفلسفة في جامعة أنديانا وحصل فيها في عام ١٩٤٩ م على ماجستير الفلسفة، وأضاف إليه ماجستير آخر في جامعة هارفارد.وعاد إلى جامعة أنديانا ليحصل فيها على دكتوراه الفلسفة في عام ١٩٥٢.

– وقد عمل أستاذا زائرا في معهد الدراسات الإسلاميّة بكلية الإلهيات بجامعة ماكجيل (١٩٥٨-١٩٦١) ثم أستاذا للدراسات الإسلاميّة بالمعهد العام للبحوث الإسلاميّة بكراتشي بباكستان (١٩٦١-١٩٦٣) وأستاذا زائرا في تاريخ الأديان في كليّة الإلهيات بجامعة شيكاغو (١٩٦٣-١٩٦٤) ثم أستاذ للإسلاميات وتاريخ الأديان بقسم الأديان بجامعة سيراكيوز (١٩٦٤-١٩٦٨) وأستاذا للإسلاميّات وتاريخ الأديان بقسم الأديان بجامعة تامبل عام ١٩٥٨.

– نال عضويّة مجالس تحرير الدوريات العلميّة التالية: الدراسات الإسلاميّة (كراتشي ٦١ – ١٩٦٣) ومجلة الدراسات العالميّة (فلادلفيا ١٩٦٩) و مجلّة الإسلام والعصر الحديث (نيودلهي ١٩٦٩) و مجلّة زايجون (شيكاغو ١٩٧٢) ومجلّة العالم الثالث (كورلاند – نيويورك ١٩٧٥) و المنشورات القانونيّة الأمريكيّة (أنديانا – ١٩٧٦) ومجلّة دراسات جنوب شرق آسيا والشرق أوسطيّة (فيلا نوفا ١٩٧٧).

– نال العديد من المنح الدراسيّة من المركز الأمريكي بواشنطن ومؤسسة روكفلر وجامعة ماكجيل وجامعة تامبل ومنحة فولبرايت ومؤسسة الشباب الإسلامي بالرياض.

– كما كان عضوا بالعديد من المؤسسات التعليميّة بالولايات المتحدة الأمريكيّة وباكستان والجامعة العربيّة وإنجلترا وعمل أستاذا بالعديد من الجامعات والمعاهد العلميّة في باكستان والقاهرة والإسكندرية والولايات المتحدة وجنوب أفريقيا وليبيا والسعوديّة وماليزيا والكويت وقطر والأردن وإسلام أباد، ورأس العديد من المؤتمرات واللجان العلميّة في جميع أنحاء العالم.

- وقد ترك د. الفاروقي ٢١ كتابا ودراسة علميّة وأكثر من مائة بحث منشور في الدوريّات المتخصصة وله تحت الطبع " أطلس الحضارة الإسلامية"، وحياة محمد بن عبد الوهّاب.

- Historical Atlas of the Religions of the World - Islam and Culture.
- Islam and the Problem of Israel. - Islamic Thought and Culture.
- Islamization of Knowledge. - Tawhid: Its Implications for Thought and Life.

- استشهد الدكتور الفاروقي في عام ١٩٨٧ م / ١٤٠٧ هـ.
- انظر أ.د. إسماعيل الفاروقي، **صياغة العلوم الاجتماعيّة صياغة إسلاميّة**، سلسلة رسائل إسلاميّة المعرفة، (٥)، (فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي)، ص٣-٥.
- انظر أيضا: د.عبد الخبير محمود عطا، د.عبد الرحيم خليل، د.عبد السلام نوير: **مبادئ العلوم السياسية (٢): العلاقات الدولية والتنظيم الدولي**، مطبوعات قسم العلوم السياسية، كلية التجارة، جامعة أسيوط. العام الجامعى٢٠٠١/٢٠٠٢ (٣٧٦ صفحة) ص٢٩٠-٢٩١.

(٧٤) أنظر: د.عبد الخبير محمود عطا محروس، **قراءات في الفلسفة السياسية من سقراط إلى صموائيل هانتنجتون**، (أسيوط: مطبوعات قسم العلوم السياسية، كلية التجارة، جامعة أسيوط. العام الجامعى٢٠٠٢/٢٠٠٣).ص٣٠٢-٣٠٤.

- د. عبد الخبير محمود عطا محروس، "**الأبعاد الحضارية في منهاجية البحث في العلوم السياسية لدى الأستاذ الدكتور حامد ربيع: الرؤية والرسالة *Vision & Mission: Academic Agenda Setting***"، احتفالية الأستاذ الدكتور حامد ربيع، قسم العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة، القاهرة: الأحد٢٩- الاثنين٣٠ يونيو ٢٠٠٣ ونشرت هذه الدراسة في: د.حسن نافعة، ود. عمرو حمزاوى (تحرير) **مشروع أحياء تراث الرواد: احتفالية حامد ربيع؛تراث ربيع بين كفاحية العالم ومقتضيات المنهج**، أعمال ندوة قسم العلوم السياسية: القاهرة ٢٩-٣٠ يوليو٢٠٠٣، (القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة، ٢٠٠٤) ص٦١ -١٤٠.خصوصا ص١٢٠-١٢٢.

(٧٥) لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه المنهجية انظر: محمد محمد امزيان، **منهج البحث الاجتماعي، مرجع سابق**، ص ١٨٥-٢٠٤.

(٧٦) Taha JabirAl Alwani,**Outline of A Cultural Strategy** (Washington,London: IIIT,1989) p.p.8-14.
- Mona Adul-fall, **Where East Meets West: The West on The Agenda of Islamic Revival** (Washington: IIIT, 1992)

(٧٧) انظر: د. طه جابر العلواني، **المقدمة في علم العلوم وإسلامية المعرفة، مقرر/مساق علم العلوم والمعارف:** إسلامية المعرفة رقم٦٦٨٠.كلية المعارف والوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، الفصل الدراسي الأول ١٩٩٤/١٩٩٥) ص ٥.

(٧٨) انظر: د. ياسين خليل، "مسؤوليات الجامعات في العالم الإسلامي في القرن الخامس عشر الهجري"، **مرجع سابق،** ص ١١٨-١٢٦.

(٧٩) انظر: د.اسماعيل الفاروقي، "نحو جامعة إسلامية"، ترجمه د. محمد رفقي محمد عيسى، **مجلة المسلم المعاصر:** العدد ٣٣، ١/١٤٠٣، ص ٤٧-٤٨.

(٨٠) انظر د.حامد حسن بلجرامي، د. سيد علي اشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق،** ص ٧١-٧٢.

(٨١) د. إسماعيل الفاروقي، "نحو جامعة إسلامية"، **مرجع سابق،** ص ٥٢-٥٣، ص٥١-٥٢.

(٨٢) د. ياسين خليل، "مسؤوليات الجامعات في العالم الإسلامي في القرن الخامس عشر الهجري"، **مرجع سابق،** ص ١١٢.

(٨٣) انظرد.حامد حسن بلجرامي، د. سيد علي اشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق،** ص ٧٠-٧١.

(٨٤) د. عبد الخبير محمود عطا محروس، وآخرون، " نحو منهاجية اجتهادية في فقه الإقلاع والتجاوز الحضاري، فقه السياسة الشرعية بين الضروريات والمجالات والضوابط " في: د. فتحي حسن ملكاوي، د. محمد عبد الكريم أبوسل (محرران)، بحوث مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، الجزء الأول (عمان: جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٤١٦/١٩٩٥) ص٤٩-١٠٦.

(٨٥) د. إسماعيل الفاروقي، "نحو جامعة إسلامية"، **مرجع سابق،** ص ٤٨-٥١.

(٨٦) انظر: د. نادية محمود مصطفى، د. سيف الدين عبد الفتاح (إعداد وإشراف)، **دورة المنهاجية الإسلامية فى العلوم الاجتماعية: حقل العلوم السياسية نموذجا.**القاهرة: ٢٩/٧-٢/٨/٢٠٠٠م (القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مركز الحضارة للدراسات السياسية، دورة تدريبية: سلسلة المنهجية الإسلامية (١٨) ١٤٢٣هـ/

٢٠٠٢م). ٥٣٨ صفحة. وهذا العمل العلمي الجاد يعتبر إنجازاً للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، وهو – في الوقت نفسه – يُعتبر إنجازاً لكلية الاقتصاد والعلوم السياسية/جامعة القاهرة ولقسم العلوم السياسية فيها مُمثّلاً في فريق العمل الذي شارك فيه.

(٨٧) انظر: د. نيفين عبد الخالق مصطفى، " الاتجاهات الحديثة في دراسة العلاقات الدولية في الإسلام " في: د. علي الدين هلال ود. محمود إسماعيل (محرران)، **اتجاهات حديثة في علم السياسة** (القاهرة: اللجنة العلمية للعلوم السياسية والإدارة العامة، المجلس الأعلى للجامعات، ١٩٩٩) ص ٤١٨ – ٤٢٠.

(٨٨) انظر: د.نادية محمود مصطفى (إشراف)، **العلاقات الدولية في الإسلام** (القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٦) ج١، ص ٤١ – ٤٣ وص ٥٣.

(٨٩) بقدر ما يُعدّ هذا العمل إنجازاً للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، فهو –في الوقت نفسه– يُعتبر إنجازاً لكلية الاقتصاد والعلوم السياسية / جامعة القاهرة ولقسم العلوم السياسية فيها مُمثّلاً في فريق العمل الذي تخرّج معظمه من هذا القسم وتعلّم على أيدي أساتذته. وقد عبّر عن تضافر هذه الجهود الاتفاقية التي أُبرمت بين الكلية والمعهد في بداية العمل للمشروع، وكذلك الندوة التي ناقشت المشروع بعد صدور أجزائه، وهي التي نظّمها مركز البحوث والدراسات السياسية بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي في ديسمبر ١٩٩٧.

(٩٠) In Semester I, 1999 / 2000, In Course Title: Islamic Theory of International Relations I, Course Code: PSCI 2125 Final Exam , one of the questions was:
[Foreign policy is the State's relationship with other states, peoples and nations. This relationship is in fact, looking after the affairs of the Ummah abroad. The Islamic State's foreign policy follows this trend and it is based on a fixed concept that doesn't change; this is the spreading of Islam and conveying the Message to every nation and every society. This is the very basis of the Islamic State's foreign policy. The basis never changes and never differs or varies no matter who rules the State. This basis has always been maintained and it has been carried out at all times, from the time when the Messenger of Allah (saw) settled in Madinah to the last day of the 'Uthmani State].
Discuss this statement by highlighting the basic principles in International Relations: a) Tawhid, b) Justice ('Adl) , c) Peace,

Mutual Support and Cooperation,d) Jihad (Self- Exertion) ,e) Respect and Fulfillment of Commitments. Examples are required

(٩١) Samuel Huntington, **Clash of Civilizations and the Remaking of World Order**. New York Simon & Schouster, 1996.367 pages.
[**Samuel P.Huntington** is Albert J.Weatherhead III University **Professor** at Harvard University, where he is also director of the JOHN m. Olin Institute for Strategic Studies and chairman of the Harvard Academy for International and Area Studies. He was the director of security planning for the National Security Council in the Carter Administration, founder and co-editor of **Foreign Affairs**, and president of the American Political Science Association. He is the author of many books and scholarly articles]

(٩٢) د. عبد الخبير محمود عطا محروس، "**الإرشاد الأكاديمي كأحد آليــات إدارة البــرامج التعليمية الجامعية: تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا كحالة للدراسة- الخبرة الذاتية في إطار التدريس في قسم العلــوم السياســية منــذ ٧ يوليــو ١٩٩٤- ٣٠ أغسطس ٢٠٠٠م كأستاذ معار للجامعة لمدة ٦ سنوات كإطار للمناقشة والتحليل**"، في: **الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد**، جامعة أسيوط/مركز التعليم المفتوح، بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة والشبكة العربية للتعليم المفتــوح والتعلـيم عن بُعد عمّان/ الأردن، ٢١-٢٢إبريل٢٠٠١ م بجامعة أسيوط، وانظر أيضا

د. عبد الخبير محمود عطا محروس، " **تدريس العلوم السياسية من منظــور التكامــل المنهجي بين العلوم الاجتماعية والعلوم الشرعية (معارف الوحي) تجربــة الجامعــة الإسلامية العالمية بماليزيا كحالة للدراسة:** "، فــي: أ.د.مصــطفى منجــود (منسـق المؤتمر- محرر) "**نماذج عالمية في تدريس العلوم السياسية: دروس مستفادة**"، أعمال المؤتمر العلمي السنوي لقسم العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعــة القاهرة. سلسلة المؤتمرات العلمية (٢) ص١٧١-٢٠٧.

(٩٣) **د.عبد الخبير محمود عطا محروس، " تدريس العلوم السياســية فــي قســم العلــوم السياسية/جامعة أسيوط: الواقع الراهن ومقترحات التطوير**"، في: أ.د.احمد الرشيدى. (منسق المؤتمر- محرر) "**تدريس العلوم السياسية في جامعات مصر: الواقع الــراهن ومقترحات التطوير**"، أعمال المؤتمر العلمي السنوي لقسم العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة- سلسلة المؤتمرات العلمية (٣) ص ١٦١-٢٦٥.

د. عبد الخبير محمود عطا محروس، "الأبعاد الحضارية في منهاجية البحث في العلوم السياسية لدى الأستاذ الدكتور حامد ربيع: الرؤية والرسالة ***Vision & Mission: Academic Agenda Setting***"، احتفالية الأستاذ الدكتور حامد ربيع، "قسم العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة، القاهرة: الأحد٢٩- الاثنين٣٠ يونيو ٢٠٠٣.ونشرت هذه الدراسة في: د.حسن نافعة، ود. عمرو حمزاوى (تحرير) **مشروع إحياء تراث الرواد: احتفالية حامد ربيع؛ تراث ربيع بين كفاحية العالم ومقتضيات المنهج**، أعمال ندوة قسم العلوم السياسية: القاهرة ٢٩-٣٠ يوليو٢٠٠٣، (القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة، ٢٠٠٤) ص٦١ -١٤٠.

(٩٤) انظر:

- د. عبد الخبير محمود عطا محروس، **إدارة الأزمات السياسية: النظرية العامة والنماذج التطبيقية: الخبرة العملية والدروس المستفادة**، الطبعة الثانية (أسيوط: مطبوعات قسم العلوم السياسية، كلية التجارة، جامعة أسيوط.العام الجامعى٢٠٠٢/٢٠٠٣) ص٧٢ وما بعدها.
- د.عبد الخبير محمود عطا محروس، **قراءات في الفلسفة السياسية من سقراط إلى صموائيل هانتنجتون**، (أسيوط: مطبوعات قسم العلوم السياسية، كلية التجارة، جامعة أسيوط. العام الجامعى٢٠٠٢/٢٠٠٣). ص ٢٧٢-٢٧٣

(٩٥) انظر في هذا الصدد كل من:

- د. حامد حسن بلجرامي، د. سيد علي اشرف، مفهوم الجامعة الإسلامية، **مرجع سابق**، ص ٨١-٨٩.
- محمد المبارك، "الدراسات الإسلامية في الجامعات" منشور في أعمال **الندوة الأولى للدراسات الإسلامية بالجامعات العربية** (التي عقدت في جامعة أم درمان الإسلامية، ٣-١٠ ربيع الأول ١٣٩٨/١١-١٨ فبراير ١٩٨٧)، القاهرة: دار الفكر العربي، بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، ١٩٨١) ص ٥٥-١٠٠.
- د. كامل الباقر، "التعليم الجامعي والدراسات الإسلامية في الوطن العربي"، **مرجع سابق**، من ٥-١٥، حيث أورد نماذج لتدريس هذه العلوم في جامعة أم درمان الإسلامية.

٢٥ التدريس الفعّال لحقوق الإنسان: برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي

د. إلهام عبد الحميد

أولاً – الإطار العام للدراسة:

١. المقدمة:

كان للتطور العلمي والتكنولوجي الذي هو أهم خصائص القرن الحادي والعشرين أثر في اهتمام جميع بلدان العالم الأول والثاني، وبعض من بلدان العالم الثالث، بمراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية، وذلك لإعداد مواطنيها ومجتمعاتها "للحضارة الجديدة" بمتطلباتها واحتياجاتها.

لقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي السريع، والذي لم يلحق به تطور على نفس المستوى في العلوم الإنسانية والمؤسسات الاجتماعية والتربوية، إلى تنامي الاتجاه نحو العمل على الاهتمام بتحديث تلك المؤسسات، لتتمكن من إيجاد أساليب وقواعد للسلوك الإنساني، ومن ثم العمل على تطوير النسق القيمي والمفاهيمي، حتى يمكن تضييق الفجوة والخلل المتنامين بين الجانبين العلمي والإنساني.

لقد أصبح الاهتمام بتحديث المؤسسات التربوية والتعليمية بوجه عام، والتعليم الجامعي بوجه خاص، أمراً مهماً لإيجاد صيغ جديدة تُسهم في مواجهة الأزمة التي يمكن وصفها بأنها "أزمة ثقة" وعدم اهتمام، وعدم انجذاب إلى تلك المؤسسات التعليمية، واعتبارها مصدراً للمعاناة والملل، حيث أصبح حال المتعلم هو الحاضر الغائب والمنتمي اسماً وغير المنتمي وجدانياً، ومن ثم أصبح سلوكه يتسم بالتمرد والعدوانية أحياناً، والخوف والانسحاب أحياناً أخرى.

وتشير نتائج الدراسات والبحوث[1] السابقة إلى أن حالات الانطواء والانسحاب، والعزلة واللامبالاة، والكف عن المشاركة بكل أشكالها ومستوياتها، والتشكك والعنف والتطرف والعدوانية التي أصبحت سائدة داخل الجامعات المصرية، هي نتاج للسلبية والتهميش للدارسين في العملية التعليمية، كما أن سيادة ثقافة التقليد والتلقين والصمت، وتراجع ثقافة

الحوار والمشاركة والنقد أدى إلى فقدان ثقة المتعلم فى نفسه وفى الآخرين، ومن ثم عزوفه عن المشاركة، وعن العمل الجماعى، والخوف من مواقف التفاوض واتخاذ القرار، وقد ترتب على ذلك أن الجامعة أصبحت تفتقد للعلاقات الإنسانية والاجتماعية، وقد كشفت دراسة عبد الحليم محمد السيد[٢] أن هناك مشكلات عديدة أكاديمية ونفسية واجتماعية لطلبة الجامعة، وأهم تلك المشكلات هى:

- عدم التواصل مع الأساتذة.
- سرعة الإلقاء من الأستاذ فى المحاضرة دونما مراعاة انجذاب أو متابعة الطلاب.
- صعوبة توصيل المعلومة من بعض الأساتذة.
- صعوبة إجراء حوار بين الأساتذة والطلبة.
- دراسة مناهج دراسية ليست مرتبطة بالواقع.

كما أشارت دراسة نادية مصطفى[٣] إلى أن معظم الشباب لا يمتلكون مهارات التفاعل مع الآخر، ويفتقدون للعديد من المهارات المرتبطة بثقافة حقوق الإنسان مثل الحرية والعدالة والديمقراطية، ومن ثم أصبح هناك ضرورة لتعميق المشاعر الوطنية والتمسك بقيم الولاء والانتماء للجامعة والمجتمع.. ومن متطلبات ذلك الاهتمام بالثقافة العامة للطلاب، وبالنماذج السلوكية التى تقدمها القدوة المتمثلة فى أعضاء هيئة التدريس، التى ترسخ المفاهيم والقيم المرتبطة بالحقوق والواجبات.

ولا شك أن استمرار سيادة الثقافة التقليدية التى تنبثق منها الطريقة التلقينية فى التربية والتعليم، يخلق واقعاً منافياً لحقوق الإنسان، ذلك لأن تلك الثقافة تفتقد -كثيراً- مناخ الحرية والديمقراطية، وتعتمد على آليات التهديد والوعيد كبديل للإقناع والتفكير المنطقى والعلمى، مما يؤدى إلى استمرار هيمنة نماذج وأساليب وأدوات قاصرة، وانتشار عادات وتقاليد وسلوكيات داخل العملية التعليمية تتسم بالتناقض والازدواجية وعدم الاتساق.

ويمكن أن نزعم أن الموقف الساخط الرافض من قبل الدارسين، يرجع إلى غياب العلاقة التفاعلية مع المؤسسة التعليمية بوجه عام، ومع الأساتذة بوجه خاص، ذلك أن المناخ السائد فى العملية التعليمية والذى يفتقد التدريس الفعال يؤدى إلى[٤]:

١. الحد من حرية تفكير الطلاب.

٢ غياب لغة الحوار العقلانى، والاستناد إلى الانفعالات والعواطف.

٣. غياب قيم العدالة والمساواة بين الطلاب.

٤. غياب الاتصال والتواصل بين الطلاب والأساتذة.

٥. غياب المشاركة والعمل الجماعى التعاونى.

٦. غياب التعددية الفكرية، ومن ثم ظهور التعصب ونفى الآخر.

٧. ظهور السلبية والاتكالية.

٨. سيادة الجمود والرتابة، ومشاعر العجز والإخباط لدى الطلاب.

وتشير دراسة مغاورى(٥) أن التعليم الجامعى لا يغير من مستوى الطلاب، نظراً إلى قلة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، وعدم جدية الأنشطة، وعدم تدريب الطلاب علـى حريـة الاختيار واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفاعل بشكل إيجابى، ولعل ذلك يرجع إلى أنماط التدريس التى تسهم فى إنتاج عقول تابعة ومستسلمة، ومن ثم تأتى أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات التدريس الفعال.

إن طريقة النقل والتلقين من خلال المحاضرات التقليدية التى لا يزال يعتم عليها معظـم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، تفتقد التفاعل والمشاركة والحوار مع الطلاب، وتؤدي إلـى إعداد أجيال غير مؤهلة للتفكير الناقد المبدع، مستعدة لتقبل ما يُملى عليها مـن أفكـار وآراء من الآخرين دون مناقشة أو نقد، وهى فى ذات الوقـت لا تعتـرف بحـق الآخـرين فـى الاختلاف، لأنها لا تمتلك هذا الحق، كما أن غياب قيم المشاركة والحوار والتفاعـل والعمـل الجماعى بين الطلاب داخل أسوار الجامعات، أدى إلى غيـاب العمـل السياسـى والثقـافى والاجتماعى إلا فى حدود ضيقة، لدرجة أن بعض الدراسات(٦) تشـير إلـى أن ٨٨% مـن طلاب الجامعات غير مقيدين بجداول الانتخابات، وأن ٨٠% منهم لـم يشـتركوا فـى أيـة انتخابات سابقة، وأن ٩٢% منهم لا ينتمون إلى أى حزب سياسى.

وقد أكد مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى "١٩٩٩"(٧) أن الجامعات أصبحت ساحة للصراعات، وفقدان الحوار، والانفصال التام فى علاقة الأستاذ بالطالب.

وإذا كان من الضرورى أن يكون هناك توجه عام لإعداد مواطنين قادرين على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، فإن ذلك يتطلب أن تتوجه العملية التعليمية إلى تحقيق ما يلى(٨):

١. التكامل بين النظرى والتطبيقى.

٢. الشمولية فى تنمية جوانب شخصية المتعلم.

٣. غرس القيم اللازمة للمشاركة وتحمل المسئولية، وتنمية المهارات اللازمة لتحقيق إمكانية التعلم الذاتى والتعليم المستمر.

٤. تلبية احتياجات التنمية البشرية فى إطار التنمية المجتمعية الشاملة.

إنَّ تطوير العملية التعليمية والأهداف المستقبلية التى يجب أن نعمل على تحقيقها من أجل مواجهة التحديات، تتطلب تغيير النمط القيمى السائد لصالح أن يعى المتعلم حقوقه، ذلك أن عدم الوعى يجعله أكثر ميلاً للتفريط في حقوقه، أما الوعى بالحقوق يمكن أن يجعله أكثر تمسكاً بقيم المشاركة والاعتزاز بالنفس، والتسامح والتضامن واحترام الآخرين.

ومن الطبيعى أن تسهم الجامعات والجامعيون فى تحقيق هذه الأهداف النبيلة من خلال تدريس حقوق الإنسان، والعمل بها وممارستها، ذلك أن الطريق إلى احترام حقوق الإنسان لابد وأن يمر بمعرفة تلك الحقوق، حيث تسهم هذه المعرفة فى خلق الوعى بضرورة التمسك بها.

وقد قدم مؤتمر اليونسكو للتعليم العالى ١٩٩٨[٩] عددا من التوصيات التى تؤكد على أهمية تدريس منهج لحقوق الإنسان وتدريب الأساتذة عليه، وكان هناك توصيات أخرى أهمها:

- الاعتراف بحق الطلاب فى تنظيم أنفسهم تنظيماً مستقلاً.
- ضمان ممارسة الحرية الأكاديمية.
- رفع قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس طبقاً للحاجات الراهنة والمستقبلية.
- تحقيق انسجام وسلام داخلى بين الطلاب وبعضهم، وبينهم وبين الأساتذة، مبنى على حقوق الإنسان والديمقراطية والتسامح مع الآخر.

والملاحظ أن الرؤى حول تدريس حقوق الإنسان فى التعليم العالى قد اتسمت بالخلاف؛ حيث نجد أن البعض[١٠] رأى أنه من الصعب طرح مقررات لحقوق الإنسان توائم جميع التخصصات، ومن ثم فإن هناك ضرورةً لوجود مقرر واحد لحقوق الإنسان يُدرس على صعيد الجامعات كلها، وأن يُعهد بهذه المهمة للقيام بها إلى كلية الحقوق، فى حين رأى البعض الآخر أن تخصيص مادة لحقوق الإنسان تُدرس للجميع من خلال أستاذ واحد ومادة واحدة لجميع التخصصات أمر صعب، ومن ثم فإن الحل يكمن فى توزيع موضوعات

ومفاهيم حقوق الإنسان على جميع المواد الدراسية، لتصبح متضمنة فيها، وهذا لا يأتى بقرار من جهات عليا، وإنما يأتى من إدراك أعضاء هيئة التدريس فى جميع الكليات، وفى جميع التخصصات بأهمية هذه المادة، وإكسابهم أولاً الوعى بموضوعاتها ومفاهيمها، حتى يمكن أن يتم إعداد جيل قادر على حماية تلك الحقوق واحترامها، أياً كانت الوظائف التى سيتولونها بعد تخرجهم، وذلك أنه إذا لم تغرس فيهم هذه الروح الإنسانية من خلال تدريس مبادئ حقوق الإنسان، فإنهم قد يصبحون أدوات للتسلط والقهر، بدلاً من أن يكونوا أداة للدفاع عن الحرية وحقوق الإنسان.

وبشكل عام، فإن هناك توجها نحو تدريس مادة لحقوق الإنسان فى عدد كبير من الكليات بالجامعات المصرية، وهذا يعنى أهمية هذا الموضوع، حيث لابد أن يكتسب الأساتذة مهارات تدريس هذه المادة، سواءً كانت مستقلة أو متضمنة فى المواد التى يقومون بتدريسها، ومن ثم تأتى ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس -بشكل عام- على التدريس الفعَّال لحقوق الإنسان، ذلك أن تدريس حقوق الإنسان بالطرق التقليدية السائدة -هو كما ذُكِر- مناف لثقافة حقوق الإنسان، وأن السبيل لاكتساب وممارسة هذه الحقوق هو تسييد ثقافة الحوار.

والجدير بالذكر أن تدريس وتعليم حقوق الإنسان بالجامعات، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة احترام تلك الحقوق وممارستها، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تغيير النمط الثقافى السائد، ولذلك فإن نقطة البدء ترتبط بالوعى أولاً بتلك الحقوق، بحيث تستقر مفاهيمها وتُرسَّخ بصورة فعلية، فتُنمى الحس الإنسانى، ويتم تعميق روح التفاهم والتعاون المشترك.

مما سبق يمكن القول بأن الثقافة التلقينية تتناقض مع ثقافة حقوق الإنسان، لأنها تسلب إنسانية المتعلم وتُجمد عقله، كما أنها تسلبه إرادته وحريته فى المشاركة والتفاعل، وتجعل منه طرفاً سلبياً غير واثقٍ من نفسه، وغير قادرٍ على تحمل المسئولية، ومن ثم يفتقد إمكانية ممارسة حقه فى التعبير، وحقه فى الاختلاف، وحقه فى الاختيار والمشاركة، وحقه فى التواصل مع الآخر.

لذا ترى الدراسة الحالية أن نقطة البدء ترتبط أولاً بوعى الأستاذ الجامعى بثقافة حقوق الإنسان، حتى تستقر مفاهيمها وترسخ بصورة فعلية، ومن ثم يمكن تنمية الحس الإنسانى كما يمكن تنمية قيم المساواة والعدل والحرية والتسامح، بدلاً من قيم التسلط والجمود والأحادية

الفكرية.. التى كانت سبباً فى ظهور حالات العنف والتطرف بين الطلاب داخل الجامعات، وثانياً تنمية مهارات التدريس، حتى تتحقق أقصى درجات التفاعل والمشاركة.

وربما تكون المادة التى تتضمن المعلومات والمفاهيم والاتجاهات حول حقوق الإنسان لها أهميةٌ كبرى ودورٌ خطير فى تنمية وعى الطالب بتلك الحقوق، إلا أن اكتساب وممارسة تلك الحقوق يتطلب أيضاً مع تدريس المادة التعليمية أستاذاً له سمات وخصائص، أهمها أن يكون قادراً على استثارة حماس طلابه وتشويقهم لفهم المادة واكتسابها، ليس فقط معرفياً وإنما وجدانياً ومهارياً، ومن ثم يتطلب منه ذلك أن يلجأ إلى تزويدهم بأكبر قدر ممكن من الأمثلة والوقائع الحسية، وحملهم على مناقشتها وتمحيصها بأسلوب نقدى موضوعى، غير أن الكثير ممن يدرسون هذه المادة يكتفون بسرد المعلومات أمام الطلاب، وإعطائهم إياها على شكل "أقراص" جافة من المعلومات، مما ينفر الطالب من المادة عموماً، كما أنه لا يتيح له فرصة إدراكها بوعى ومن ثَمَّ ممارستها، ويصبح تعليم حقوق الإنسان وفقاً للأسلوب التلقينى، القائم على النقل للمعلومات وحشو أذهان الطلاب بأكبر جرعة ممكنة، دون الالتفات إلى المشكلات الواقعية والمعالجات الممكنة، مجرد آراء ومعلومات نظرية.

من هذه المقدمة المختصرة، يمكن أن نصل إلى أن هناك أهمية لتدريس حقوق الإنسان، وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، لأسباب عديدة أهمها:

١. التغيرات السريعة والتحديات العلمية والتكنولوجية التى تتطلب -بالضرورة- تكوين عقلية نقدية ومبدعة، ولكى تتكون العقلية النقدية المبدعة، لابد أن يتوفر لها مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية فى العملية التعليمية، بحيث يحصل المتعلم على حقوقه ليس فقط على المستوى النظرى؛ وإنما من خلال ممارسةٍ تجعله أكثر قدرةً على المشاركة والعمل والتفاعل.
٢. تتعرض الجامعات -وبصفة دائمة- لضغوط التطور والتحديث المستمر لمواجهة التغيرات المتزايدة، بما يتطلب من مبادرات وبرامج من أجل الارتقاء بنوعية التعليم الجامعى، وفى هذا السياق يجب أن يتضمن ذلك حلولا ابتكارية تسهم فى تطوير نظم وفلسفة وأداء التعليم الجامعى، بحيث يمكنها أن تنتج متعلماً أكثر كفاءة وأرقى نوعية[11]، ولعل ذلك يتطلب تغيير واقع الأداء التدريسى، وتمكين عضو هيئة التدريس من المهارات التى تساعده على تحقيق تلك الأهداف.

ولعل أهم تلك الأهداف التى يجب العمل على تحقيقها هو البعد الإنسانى والثقافى، وذلك للتأكيد على الالتزام باحترام إنسانية الفرد وكرامته، والإقرار بالجماعة والسلوك التعاونى، بالإضافة إلى بناء قدرة الإنسان على صنع مصيره، والتأكيد على إعلاء قيمة الحوار التى يمكن أن تنتهى بالاختلاف الخلاق، بدلاً من حتمية الاتفاق.

ويأتى الهدف الثانى ليؤكد على أهمية ديمقراطية العمل الجماعى، وحرية الأستاذ الجامعى، وحق الطلاب فى الاختلاف والحوار، وتنمية مهارات القيادة والإبداع، وتأصيل روح والولاء والانتماء والدافعية بينهم[١٢].

٣. اعتبرت قضية تطوير التعليم العالى والنهوض بمستواه أحد الأركان الأساسية فى عملية التنمية، وقد احتلت قضية الارتقاء بمستوى جودة خريج التعليم العالى الأهمية التى تستحقها، وبذلت جهود كان من بينها مؤتمر تطوير التعليم العالى[١٣]، الذى تم فيه إقرار الخطة القومية لتطوير التعليم العالى، وانبثق منه ٢٥ مشروعا لتطوير كافة أركان المنظومة التعليمية، ومن بين هذه المشروعات التى أعطتها وزارة التعليم العالى أولوية البدء فى التنفيذ كان مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.

٤. إن الثقافة التلقينية التى لا تزال سائدة -بوجه عام- فى المجتمع، وفى جميع المؤسسات التربوية، وأيضاً انعكاسها بشكل واسع على طرق التدريس التى تتسم بالميكانيكية فى نقل المعلومات، تفقد المتعلم العديد من حقوقه من ناحية، وتجعل العلاقة بينه وبين الواقع علاقة جامدة غير متفاعلة.

٥. أكدت العديد من الدراسات على إشكالية السلوك الاجتماعى والإنسانى فى علاقتهما بالمتدرب وكيف يمكن تنميتهما، وذلك من خلال العديد من الدراسات[١٤] مثل دراسة "اللقانى" التى أكدت على أن الموقف التدريسى شراكة بين المتدرب والطالب، وعلى أن هناك ضرورة لتدريب المتدرب ليكتسب مهارات العمل الجماعى، كما أوضح "أبو زيد" أن المهارات الاجتماعية تتحقق من خلال المشاركة وتحمل المسئولية واتخاذ القرار وحل المشكلات، كما حدد "مطاوع" مجموعة من الشروط الأساسية التى يجب أن تتوافر لدى الأستاذ وكان أهمها:

- مهارة الاتصال.
- اتساع الأفق.

- الحس الاجتماعى.
- الثبات الانفعالى.
- حب العمل.
- والاستعداد القيادى.

٦. إن تدريس حقوق الإنسان لطلاب الجامعات أمر مهم وضـــرورى، إلا أن مجــرد تدريس هذه المادة لن يغير من المفاهيم والاتجاهات السلبية ما لم يــتم مــن خــلال تغيير جذرى لأنماط التدريس السائدة، لصالح تدريس يهدف إلــى بنـــاء شخصــية متوازنة، ويسهم فى تحقيق الأهداف المرســومة، ســواءً معرفيــة أو نظريـــة أو مهارية.

٧. إن غياب الأنشطة بكل أشكالها داخل الجامعات أدى إلى تقوقع العديد من الطــلاب، والانصراف عن العمل الجماعى التعاونى، والكف عن المشاركة، وظهور بعــض حالات العنف والتطرف والعدوانية.

٨. الاستعانة بالمعيدين والمدرسين المساعدين الذين هم فى الواقـــع يقومـــون بالعـــبء الأكبر من العمل التدريسى – وهم فى ذات الوقــت يفتقــدون الخبـــرة والتكـــوين والإعداد – مما يترتب عليه مستوى متواضع من التدريس، هـــذا إلـــى جانـــب أن دورات إعداد المتدرب الجامعى لا تستوعب إلا القليل منهم، وهى فى ذات الوقــت معظمها محاضرات، ولا تتضمن أى إشارة إلى الحقـــوق والواجبـــات المرتبطـــة بعضو هيئة التدريس، أو بالطالب الجامعى.

٩. إن عضو هيئة التدريس لا ينبغى أن يقتصر الاهتمام به علـــى مســـتوى كفايـــات البحث العلمى، وإنما لابد من تزويده بكفايات استراتيجيات التدريس الجيد، وكفايات التوجيه العلمى للطلاب (١٥). "إن استراتيجيات التدريس حالياً فـــى معظـــم الـــدول العربية غير واضحة، وغير مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة فى التعلـــيم العـــالى، الشيء الذى جعل عدداً من النقائص والعيوب يطغى على كثيـــر مـــن مؤسســـات التعليم العالى" (١٦). كما إن مؤسسات التعليم العالى بمصر –حالياً– غالباً ما تركـــز على كفاية هيئة التدريس فى البحث العلمى، دون أن تعطى لكفايتهم فـــى التـــدريس وخدمة المجتمع دوراً فى تعينهم وترقيتهم (١٧).

وما دامت المتغيرات الثقافية والاجتماعية والتكنولوجية مستمرة، فإن هناك ضرورة لتطوير المفاهيم والطرق والأساليب المرتبطة بعضو هيئة التدريس، وذلك من خلال البرامج التدريبية التى يمكن أن تحدث تطويراً فى سلوكه ومهاراته وقيمه[١٨].

٢. مشكلة الدراسة:

إن تنمية ثقافة الحوار وحقوق الإنسان لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات، أمر مرتبط بالحاجة إلى التجديد والتحديث والتطوير الشامل داخل الجامعات، لكى تتبوأ من جديد دورها ومسئوليتها فى قيادة مجتمعها فى سياقات العولمة للقرن الحادى والعشرين.

وإذا كان عضو هيئة التدريس هو المثل الأعلى لطلابه، وهو أحد العناصر الفعالة فى العملية التعليمية، وهو المسئول عن جعل البيئة التعليمية صالحة لإبداع الطلاب ونضج استعداداتهم وقدراتهم؛

وإذا كان واقع الأداء التدريسى بالجامعات، وواقع علاقة الطلاب بالأساتذة وعلاقتهم بعضهم البعض، يكشف عن غياب لقيم الإبداع والمشاركة والتميز الفكرى، وذلك لغياب حرية التعبير واحترام الآخر وممارسة حق الاختلاف وإرساء الحدود الفاصلة للتدخل فى القرار الجماعى، وهى كلها متطلبات ضرورية لا غنى عنها لازدهار العمل الجماعى[١٩]،

وإذا كان واقع الجامعة يكشف عن واقع تزايد أعداد الطلاب[٢٠] وكثافتهم، وتناقص أعداد أعضاء هيئة التدريس، مما أدى إلى الاعتماد على المعيدين والمدرسين المساعدين لتحمل العبء الأكبر فى التدريس والتعامل مع الطلاب،

وإذا كان المعيدون والمدرسون المساعدون الذين يتم الاعتماد عليهم فى التدريس، والذين هم أساتذة المستقبل، ليس لديهم الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف التدريس الفعال، نظراً إلى عدم حصولهم على برامج تدريبية للرفع من كفاءتهم ومهارتهم التدريسية، كما أن الدورات التدريبية التى تقدم فى إعداد المتدرب الجامعى لا تستوعب إلا القليل، ويرى البعض أن مدتها قصيرة لا تتجاوز ثلاثة أسابيع، إذا كان كل ما سبق فإن العديد من المعيدين والمدرسين المساعدين، القائمين على التدريس بالجامعات على وجه الخصوص، يحتاجون إلى دورات تدريبية لتنمى لديهم مهارات التدريس الفعال القائم على ثقافة الحوار، وتنمى أيضاً لديهم قيم السلوك الإنسانى المرتبط بالديمقراطية والحرية والحق فى التعبير والاختلاف، ذلك أن البرامج التدريبية يمكن أن تحدث تغيرات سلوكية ومهارية وقيمية

وأيضاً معرفية، تجعل الأستاذ يواجه التحديات التى أصبحت دائمة، وإذا كانـت المتغيـرات التعليمية والثقافية والتكنولوجية مستمرة، فإن طرق التدريس والأساليب والمفـاهيم التربويـة لابد وأن تكون قابلة للتطوير بشكل دائم وسريع، ويترتب على ذلك ضرورة الاهتمام بتطبيـق البرامج التدريبية[٢١]، **ومن ثم تتمثل مشكلة هذه الدراسة فى حاجة تدريب أعضـاء هيئـة التدريس، وبالتحديد المعيدين والمدرسين المساعدين (الذين سيصـبحون أعضـاء هيئـة تدريس) على التدريس الفعال، من خلال تنمية مهارات السلوك الإنسانى والاجتماعى فـى ضوء حقوق الإنسان، ومن ثم يتبلور السؤال الرئيسى لتلك الدراسة فى:**

ما فاعلية برنامج تدريبى مقترح لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعة علـى التـدريس الفعال لحقوق الإنسان ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع ثقافة حقوق الإنسان داخل الجامعة ؟
٢. ما المهارات اللازمة للتدريس الفعال لحقوق الإنسان لعضو هيئة التدريس بالجامعة؟
٣. ما العلاقة بين ثقافة حقوق الإنسان ومهارات التدريس الفعال لديه؟
٤. ما أسس بناء برنامج تدريبى على التدريس الفعال لحقوق الإنسان؟
٥. ما فعالية تطبيق البرنامج فى تنمية مهارات التدريس الفعال لحقوق الإنسان لعضـو هيئة التدريس بالجامعة ؟

٣. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على واقع ثقافة حقوق الإنسان والتدريس الفعال داخل الجامعة من خلال:
   أ. التعرف على الرصيد المعرفى بقضايا حقوق الإنسان لدى المتدرب والأسـتاذ بالجامعة.
   ب. التعرف على الرصيد المعرفى الخاص بحقـوق وواجبـات هيئـة أعضـاء التدريس، وأيضاً حقوق وواجبات الطلاب.
٢. تحديد أهم مهارات التدريس الفعال لدى المتدرب الجامعى.
٣. تحديد مدى تحقق ثقافة الحوار، والمتمثلة فى المشاركة والحرية والديمقراطية.
٤. تحديد العلاقة بين ثقافة حقوق الإنسان والتدريس الفعال.

٥. تصميم برنامج تدريبى على التدريس الفعال لحقوق الإنسان.

٤. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية فى أنها قد تفيد فى:

أ. تنمية الرصيد المعرفى بقضايا حقوق الإنسان لدى المتدرب الجامعى، والخاص بحقوقه وواجباته، وحقوق وواجبات الطلاب.

ب. تغيير نمط سلوك وأداء وطرائق التدريس السائدة، لصالح التدريس الفعال وتنمية قيم حقوق الإنسان.

ج. تطبيق هذا البرنامج وتعميمه على جميع أعضاء هيئة التدريس فى جميع الجامعات، بما يفيد فى تسييد ثقافة الحوار والمشاركة والتسامح والتعددية.

٥. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- المعيدين والمدرسين المساعدين بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.
- المهارات التى سيتم التأكيد عليها، باعتبارها تعبرعن حقوق الإنسان، وفى ذات الوقت ترتبط بالتدريس الفعال، وهى مهارات (المشاركة – الاتصال والتواصل – التعبير عن الرأى – الحرية – الديمقراطية – التسامح الفكرى – عدم التمييز – التعددية – العدل والمساواة – عدم التعصب).
- المدة الزمنية هى الفصل الدراسى الأول من عام ٢٠٠٤.

٦. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى عند التناول النظرى، والمنهج التجريبى عند تطبيق البرنامج.

٧. إجراءات الدراسة وأدواتها:

- مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد واقع ثقافة حقوق الإنسان، والعلاقة بين تلك الثقافة وأنماط التدريس السائدة.
- تحديد مهارات التدريس الفعال والقيم المرتبطة بثقافة حقوق الإنسان.
- إعداد قائمتين: الأولى تحتوى على المعلومات المرتبطة بثقافة حقوق الإنسان،

والثانية: ترتبط بمهارات التدريس، والسلوك الديمقراطى فى التدريس.

- تصميم استبانة، وبطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلى، فى حدود القائمتين السابقتين والدراسات السابقة.
- إعداد وتصميم برنامج تدريبى من خلال: تحديد فلسفة البرنامج – أهدافه – المضمون والموضوعات – طرق التدريس والوسائل والأنشطة – ثم أخيراً التقويم.
- تطبيق البرنامج، والمعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

٨. مصطلحات الدراسة:

أ. التدريس الفعال:

التدريس الفعال هو ذلك النمط من التدريس الذى يُفعل من دور الطالب فى العملية التعليمية، فلا يكون فيه الطالب مجرد متلق للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بكل الوسائل المختلفة[٢٢].

وهو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتى، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، فيمكن للمتعلم أن يقوم بالدراسة مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية؛ كالملاحظة، ووضع الفروض، وقراءة البيانات التى تساعده في الوصول إلى المعلومة بنفسه، وذلك من خلال إشراف وتوجيه وتقويم أستاذه.

ويرى آخرون أن التدريس الفعال هو: نظام مخطط من الأعمال، يشمل مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة من قبل كل من عضو هيئة التدريس وطلابه، ويتضمن هذا النظام علاقة إيجابية بين عضو هيئة التدريس وطلابه[٢٣].

وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف للتدريس الفعال وهو "أنه النمط من التدريس الذى يشترك فيه كل من الأستاذ والطالب" ويكون لكليهما دور فعال وإيجابى، بحيث يحدث من خلاله التغيير المطلوب، ويحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، ومن ثَمَّ يتم بناء شخصية المتعلم بشكل متكامل.

ويتم التدريس الفعال من خلال مناخ ديمقراطى حر يجعل المتعلمين مشاركين ونشطين فى العملية التعليمية، ويجعلهم قادرين على العمل الجماعى وتحمل المسئولية، ومن هنا يرتبط التدريس الفعال بثقافة حقوق الإنسان.

ب. حقوق الإنسان:

يمكن تعريف حقوق الإنسان بأنها مجموعة من الامتيازات يجب أن يحصل عليهـا كـل إنسان، ويتمتع بها، ويضمنها القانون له ويحميها، ذلك لأن تلك الحقـوق مرتبطـة بالإنسـان لكونه إنسانا، ومن ثم لا يمكن إنكارها عليه أو سلبها منه.

وهى المعايير الأساسية التى تُمكن الإنسان من أن يعيش بكرامة، وهى أسـاس الحريـة والعدالة والمساواة، ومن شأن احترام حقوق الإنسان أن تتيح إمكانية تنمية الفرد والمجتمـع، وهى واحدة لجميع البشر بغض النظر عن العنصر والجنس، والدين، والرأى السياسى.

وترى الدراسة الحالية أنه يمكن تحديد حقوق المتعلم وإيجازها فى: المشاركة، والتعبيـر عن رأيه، والاختلاف مع الآخر دون نفيه أو رفضه، وحقه فى الاتصـال والتواصـل بكـل الأشكال والوسائل، وحقه فى الحصول على المعلومات والتدريب على الوصول إليها، وعلـى اكتساب المهارات التى تحقق له العمل والكسب والأمن والأمان النفسى والاجتماعى.

ثانياً – الإطار النظرى للدراسة:

١. الأساس الفكرى والفلسفى لحقوق الإنسان:

كشف التاريخ الإنسانى عن وجهين متناقضين للعلاقات الإنسانية؛ أحـدهما يعبـر عـن الحرية، والآخر عن القهر والاستبداد، ومن أجل ذلك كان التاريخ الإنسانى سلسلة من الكفاح والنضال والصراع بين هذين الوجهين، وكان الحلم بالسلام والحرية والعدالة والمساواة هـو ذاته الحلم الذى سعى إليه العديد من المفكرين والفلاسفة منذ أقدم العصور.

لقد قدم التراث المصرى أول إعـلان رسـمى للمسـاواة والعـدل وهـو أول مبـادئ الديمقراطية، حيث وجدت وثيقة رسمية ترجع إلى عام (٢٠٠٠ ق م)، قـد نـادت بالعدالـة الاجتماعية والمساواة، ومن كلماتها "تذكر دائما أن تحكم بالعدل، لأن التحيز يعد طغياناً"[٢٤].

ولقد كان للفلاسفة إسهامات من قديم الزمان حول قضية حقوق الإنسـان، نـذكر منهـا إسهامات أرسطو الذى أقر أن الحرية وممارسة الديمقراطية والتمتع بصفة المواطنة لم تكـن إلا للأسياد، بينما لا يتمتع العبد بتلـك الحقـوق، وبظهـور الـديانات السـماوية (اليهوديـة والمسيحية والإسلامية) ظهرت قيم تنادى بالتسامح والعدل والمساواة والإخاء والمحبة، كمـا ظهرت الفلسفات التى حاولت الربط بين الـدين والعقـل، مثـل فلسـفة "تومـا الإكـوينى"، "وأجوستين"، "وابن سينا"، "والفارابى"، "والكندى"، الذين حاولوا تقديم أفكار حول العلاقة بـين

الدولة والسلطة الدينية.

وفى العصر الحديث، أخذت قضية حقوق الإنسان أبعادا أكثر عمقا وتحديدا، وكان من مفكرى العصر الحديث "جون لوك" الذى أكد على حق الإنسان فى الحرية، ومن الملاحظ أن حرية الإنسان التي كان يقصدها لوك ليست حرية مطلقة وإنما مرتبطة بعدم الضرر بالآخرين، وبذلك فقد أثرى "لوك" وحدد بعض أسس حقوق الإنسان مثل الحرية والتسامح، كما تناول "جان جاك روسو" فى رسالته التى نشرها بعنوان "الاقتصاد السياسى"[٢٥] وفى كتابه "العقد الاجتماعى" مبادئ الحقوق السياسية، والتى كشف فيها عن مدى اهتمامه بالحرية والحقوق بصفة أساسية، وكانت تلك الكتابات ذات أثر عظيم فى التكوين الفكرى للثورة الفرنسية، حيث اعتنق الثوار نظريته عن مبدأ سيادة الأمة والتعبير عن آرائها، وسجلوا هذه المبادئ فى دساتير عصر الثورة.

أما "هيجل"[٢٦] فقد أكد على وجود علاقة عضوية بين الفرد والجماعة، ذلك أن الفرد كائن اجتماعى بالضرورة، ومن ثمَّ فإن أهم قيمة لديه هى العلاقات الاجتماعية، وقد أكد "هيجل" على أن الحرية الحقيقة هى حرية المجتمع، وهى لا تتحقق إلا فى الدولة وبواسطتها، فالدولة حينما تقيد وتمنح فإنها فى الحقيقة تزيد من حرية المجتمع ككل، ومن وجهة نظر "هيجل" فإن الحرية هى الخضوع الإرادى من قبل الأفراد للدولة وامتثالهم لأوامرها، لأن الحرية لا تعنى أن يفعل الإنسان ما يريد، ولكن فى أن يفعل ما ينبغى القيام به؛ أى العمل وفقا لمقتضيات الفعل العام المجسد فى الدولة.

وقد رأى "ماركس"[٢٧] أن الحرية التى يتحدث عنها المجتمع البرجوازى ليست فى نهاية المطاف إلا حرية التملك، ولا معنى للمساواة إلا أن يمنح القانون الأفراد نفس الفرص بالنسبة للتملك، حتى يتمكنوا من ممارسة حريتهم، وقد أضاف الفكر الاشتراكى ضرورة توفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، حتى يكون للحقوق السياسية والمدينة مغزى حقيقى بالنسبة للأفراد.

أما الفيلسوف الفرنسى " رينيه ديكارت"، فقد كان حريصا على أن يؤكد سلطان العقل واستقلاله عن أى سلطة، بحيث يصبح متحررا من كل القيود، ومن ثمَّ فقد عمل "ديكارت" على إعلاء شأن العقل، وأكد على حرية الإنسان وإرادته، وربما تكون عبارته المشهورة "العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس" تأكيداً على اعترافه بحق الإنسان فى المساواة والتفكير الحر.

أيضا يؤكد الفيلسوف "كانط" على استقلالية إرادة الإنسان، لأن أفعال الإنسان فى تقديره لا تصدر إلا عن تقدير عقلى لمبدأ الواجب، كما أن الواجب[٢٨] مبنى على الحرية، وعلى الرغم من أن "كانط" رأى أن الإنسان ملتزم أخلاقيا، إلا أنه يرى أن الإرادة التى تلتزم بالواجب فى فعلها هى إرادة حرة، فالإنسان من حيث إنه فاعل أخلاقى ينتمى إلى عالم الشيء فى ذاته، ومن ثم فلديه إرادة حرة [٢٩].

كما استنكر كانط القهر الخارجى، ورأى أن الإنسان حر، بل إن حريته واجبة، لأنه يفعل بإرادته الحرة ما يجعله لا يصل إلى الحقيقة إلا بحريته، فالحرية يمكن اعتبارها تعريفا للإنسان، بل يذهب إلى أبعد من ذلك أن الواجب ليس ممكنا إلا بالحرية [٣٠].

وأكدت الوجودية على الآخر، حيث رأت أن حرية الآخرين هدف ينبغى أن نسعى إليه[٣١]، كما أكدت على استقلال الإنسان والتزامه ومسئوليته.

يتضح من الإشارة المختصرة السابقة موقف بعض الفلاسفة من قضية حقوق الإنسان، كما يتضح أن المصادر الفكرية والأسس النظرية لهذه القضية متنوعة، من حيث المدى التاريخى والحضارات التى شكلتها، ومن حيث المذاهب الفلسفية التى استندت إليها، مما يكشف عن أن الدعوة لتلك القضية قد استندت إلى نضال طويل قاده العديد من المفكرين والفلاسفة، وأنها ليست وليدة عصر بعينه، وإنما هى نتاج صراع الإنسان مع ذاته ومع الآخرين عبر العصور والأزمات.

والجدير بالذكر أن دفاع الفلاسفة والمفكرين عن قيم المساواة والعدل والحرية، أدى إلى زيادة المطالبة بمشاركة أوسع فى الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية، وقد ساعدت نظم النقل والاتصال الحديثة على انتشار الأفكار حول الديمقراطية والمشاركة، ومن هنا كانت المطالبة بمزيد من الحرية للأفراد وتهيئة إمكانيات ممارستها بفاعلية أمراً ملحاً، لاسيما داخل المؤسسات التربوية، ذلك أن الممارسات الديمقراطية التى تستند على الحرية، يمكن أن تفتح مجالا لتنمية التفكير المستقل والناقد، وقد تساعد أيضا على تنمية التفكير المبدع والخلاق لدى المتعلمين والدارسين، وهو الهدف الذى أصبح يتصدر الأهداف التربوية والتعليمية.

٢. واقع التربية على حقوق الإنسان ومعوقاتها:

إن شعار "كما يكون المجتمع يكون التعليم" ليس شعارا سياسيا فحسب، بل إنه يمثل قضية مهمة مؤداها: "أنه ليس من الميسور إحداث تغيرات أساسية فى البنى التعليمية دون

تحويل فى البنى الاجتماعية والثقافية" ومن هنا يبدأ الطريق الصحيح لتقويم قضـايا التعلـيم، ولحسن تشخيصها والتصدى لها"[٣٢]

ومن المؤسف أن القضايا المحورية المثارة فى التعليم تدور حول مسائل فنية، وتعديلات جزئية فى طرائق التدريس أو المناهج الدراسية، متجاهلين دراسة نمط العلاقات الاجتماعيـة والثقافية داخل مؤسسات التربية والتعليم، وعلاقات التفاعل القائمة بين البنية التعليميـة ومـا يدور حولها من عمليات تربوية من جهة، وبينها وبين بنية العلاقات السياسـية والاجتماعيـة فى المجتمع من جهة أخرى.

وفى إطار ذلك يصبح هناك ضرورة للقضاء على عزلة الجامعة عن المجتمـع، وذلـك من خلال التأكيد على قيم المشاركة والعدل، ومن خلال تدخل قصدى يجعـل للجامعـة دورا إيجابيا فى المجتمع.

ولعل طبيعة اللحظة التاريخية التى نعيشها تفـرض ضـرورة أن يكـون للتعلـيم دورٌ وأهدافٌ مغايرة عن المراحل السابقة، والمقصود بذلك أن يصبح التعليم وسيلة لتكوين العقليـة الناقدة الحرة القادرة على ممارسة حقوقها، والتى تمتلك الثقة بالذات، والقادرة علـى التفاعـل مع الآخر بعقلية متفتحة ومتسامحة.

ولذلك فإن الاهتمام بقضية حقوق الإنسان فى التعليم، لابد وأن تأخذ مساحة واسعة مـن الاهتمام والدراسة، لتدعيم مبادئ الديمقراطية داخل المؤسسة التعليمية، لتصبح قـادرة علـى التعامل الحقيقى مع المجتمع وتحقيق الأهداف السابق ذكرها.

ويمكن أن نشير إلى بعض الأسباب والدوافع التى جعلت قضية تدريس حقوق الإنسـان، وتدريب المتدربين وأعضاء هيئة التدريس على اكتساب مفاهيمها وثقافتهـا، ذات ضـرورة وهى:

أ. الواقع الثقافى والاجتماعى المتردي فى معظم الدول العربية[٣٣]، والذى يحـول دون الوعى بكثير من القضايا والمشكلات المحيطة بممارسة الديمقراطيـة فـى الحيـاة العامـة والخاصة، ومن مظاهر هذا التردى وأسبابه:

- انتشار الفقر على نطاق واسع.
- ارتفاع نسبة الأمية التى وصلت إلى ٥٠% من سكان الوطن العربى.
- التفاوت فى الدخول المالية والسلم الاجتماعى.

ب. بعض الأنساق الاجتماعية والتقاليد والعادات المعوقة لممارسة حقوق الإنسان، مثل النمط الأبوى، حيث نجد مفارقة واسعة للغاية، فالمفاهيم على المستوى النظرى يقابلها تسلط على الصعيد الاجتماعى، وغياب حقوق الإنسان عن المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجامعة، مما أدى إلى إحباط عام وقهر للإرادة. فحقوق الإنسان يجب أن تكون أسلوب حياة، أى فى تعامل الأب مع ابنه، والمدرس مع تلاميذه والأستاذ مع طلابه، والرئيس مع مرؤوسيه، ومن هذا المنطلق فحقوق الإنسان لا تكون إلا إذا تخللت نسيج العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية على السواء. ومن هذا المنطلق يصبح للجامعة دورٌ مهمٌ لتنمية حقوق الإنسان، فعليها أن تطلق الحرية لعقل المتعلمين بدلا من الانقياد والتسليم بكل ما هو سائد وموروث، وأن تستخدم فى التدريس طريقة الحوار الحر والترغيب بدلا من الترهيب، وأن تشجع التعددية فى الرأى والمواقف والسلوك بدلا من الأحادية والدوجماطيقية، وأن تنمى الطمأنينة والثقة بالنفس لدى الطلاب بدلا من التخويف. والتسامح بدلا من التعصب.

ولعل سيادة الجمود الفكرى المتمثل فى التقليد الأعمى، والتمسك بالقوالب الذهنية الجاهزة، وغياب العقل، وهيمنة العاطفة وأسلوب الانفعال وافتقاد العقلانية والحوار(٣٤)، والتمسك بحرفية النصوص وضيق التأويل، وتكفير المعارضة، وتبرير المعطيات من خلال تلقيها وتحويلها إلى مقولات بدلا من تحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تركيبها، هو نتاج تزايد ثقافة الصمت، وتناقص ثقافة المشاركة.

جـ. وتؤكد العديد من الدراسات على أن نمط التدريس فى جميع المراحل التعليمية(٣٥) لا يزال يعتمد على الطرق التلقينية فى التدريس، ويبتعد عن طرائق التدريس الفعالة، وأيضاً لا يستخدم الأنشطة، مما يشيع مناخا من الجمود والرتابة، كما أن البعض من الأساتذة يتمسكون بالرأى الواحد، ويفضلون الطالب المطيع الذى لا يناقش ولا يعارض، كما أنهم يعطون لأنفسهم حقوقاً لا يعطونها للمتعلمين، مثل الحق فى الثواب والعقاب، والقبول والاعتراض، والصمت والكلام، فى حين أن الطالب عليه الطاعة والاستماع بشكل دائم.

د. أيضاً فإن الغالبية العظمى من الأساتذة لا يهتمون بالفهم الواعى لطبيعة المتعلم، فالغالبية منهم لا يدركون الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية لطلابهم، كما أنهم لا يهتمون بميولهم وقدراتهم، ويتجاهلون الفروق الفردية بينهم، ومن ثم توجد فجوة واسعة بين الطلاب والأساتذة.

هــ. ومما لا شك فيه أن هذا المناخ الذى تغيب فيه الأنشطة والعمل الجماعى – حيث ينسحب معظم الطلاب من الحياة الجماعية، ويبتعدون عن المشـاركة فـى الحيـاة الثقافيـة والاجتماعية والسياسية والرياضية – يصبح الطالب فيه غير قادر على التمييز بين مـا هـو حقيقى وما هو زائف، وأيضاً يصعب التمييز لديه بين ما هو عقلانى وما هو غير واقعى.

وتؤكد دراسات عديدة أخرى(٣٦) على أن الاهتمام بقضية حقوق الانسان فى التعليم، مـن خلال توفير مناخ يستند إلى الحرية والمساواة والعدالة، يمكن أن يكون وسيلة لتحريـر عقـل الإنسان من السيطرة والقهر، ووسيلة لتعميق مفاهيم التسامح الفكـرى والعقائـدى واحتـرام الآخر، وسيلة لتنمية تفجير طاقات الإنسان العربى وتخليص عقله من الأوهام، وشحذ تفكيـره نحو المشاكل المحيطة به، ومن ثم تنمية وعيه بحقوق شعبه وبدوره فى المشـاركة وتحمـل المسئولية، وتحقيق ثقافة المشاركة.

ومن المؤسف أن ممارسة حقوق الإنسان من نصيب قلة محدودة من النخبة المثقفة فـى العمل العام، وذلك لأن الوعى بمبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان يتطلب مستوى ثقافيا وحضاريا متطورا، كما يتطلب وعياً اجتماعياً وسياسياً، ولذا فإن التربية على حقوق الإنسان يجـب أن تشمل المجتمع كله، من خلال مساهمة حقيقية عبر المؤسسات التعليمية فى جميـع المراحـل الدراسية، وذلك لضمان وصولها إلى عدد كاف من أفراد المجتمع، وبخاصة فـى المراحـل الأولى من التعليم، وقبل أن يتم التسرب والخروج من التعليم فى المراحل الدراسية المختلفـة. وبذلك يصبح من الضروري الاهتمام بحقوق الإنسان فى التعليم، سواء من حيث تدريسها فى منهج مدرسى، أو تضمينها فى جميع المقررات الدراسية، أو تهيئة المنـاخ بالشـروط التـى تسمح بممارستها، أو من خلال القيم التى يمكن أن يبثها المنهج، أو مـن خـلال أسـتاذ واعٍ يمكن أن يزود طلابه بالعديد من الاتجاهات والمفاهيم الخاصة باحترام الذات واحترام الآخـر والمشاركة والتعاون والثقة بالنفس... وغيرها من القيم التى تسمح بممارسة الديمقراطية على أسس سليمة وموضوعية.

والجدير بالذكر أن تلك المفاهيم والقيم لا تكتسب من خلال تلقين معلومـات، بقـدر مـا تعتمد على الممارسة والقدوة، ومن خلال سلوك تعاونى وايجابى يبتعد عن الأنانية والغـرور والعدوانية والتعصب بين الطلاب بعضهم البعض. من خلال طرائق تدريس تبتعد عن القمع، وتحقق مزيدا من التفاعل والإيجابية والحرية بين طرفى الصراع، وهما الأستاذ والطالب.

والجدير بالذكر أيضا أن تلك المفاهيم والقيم لا يمكن أن تكتسب إلا مـن خـلال تغييـر شامل للممارسات التربوية التى تستند على الطاعة العمياء والاستماع والتلقين، لصالح سـيادة ممارسات تستند على العمل الجماعى والأنشطة داخل أسوار الجامعة وخارجها.

ومن هنا تأتى أهمية تناول موضوع التدريس الفعال الذى يمكن أن يحقق أهداف تدريس حقوق الإنسان بشكل أساسى.

٣. التدريس الفعال لحقوق الإنسان .. الواقع والمأمول:

إن شيوع تناول اصطلاح حقوق الإنسان فى كتابات العديد من الكتـاب والمثقفـين، أدى إلى ازدياد الاهتمام بها، وخروجها من نطاقها التقليدى ألا وهو القانون الدسـتورى، لتصـبح موضوعاً للغالبية العظمى، كما كان للتطور العلمى والحضارى أثر كبير في الاهتمام بقضايا حقوق الإنسان، فبعد أن كان هذا الموضوع لا يجذب سوى أهل القـانون، أصـبحت حقـوق الإنسان تهم فئات اجتماعية أخرى، ذلك أن التطور العلمى والتكنولوجى، واستخدام الحاسوب فى حفظ المعلومات، والعمل على تحليلها بما يسمح بتحليل شخصية الفرد، يـرتبط ارتباطـاً وثيقاً بحقوق الإنسان.

وإذا كانت قضايا ومفاهيم حقوق الإنسان لقيت اهتماماً كبيراً من المفكـرين والسياسـيين والمثقفين، وكثير من التخصصات الأخرى مثل رجال القانون، فإنها أيضـاً حظيـت حـديثاً باهتمام التربويين ورجال التعليم، ذلك لأنه أصبح من المتفق عليه أنه لا إصلاح للمجتمـع إلا إذا احترم فيه الإنسان من خلال وعيه بممارسات تلك الحقوق، كما أنه لا إصـلاح للمجتمـع دونما إصلاح للعملية التربوية، ومن ثم توجهت كثير من الدول العربية إلى تصـميم منـاهج لحقوق الإنسان، لتدريسها والعمل على نشر مفاهيمها فى المقررات الدراسية المختلفة، والقيام بعمل دورات تدريبية للقائمين على تدريسها من أجل إكسابهم تلك المفاهيم أولاً، ثم تـدريبهم على طرائق وأساليب فعالة تتفق وأهداف تلك المادة، وتعمل على تحقيقها.

وقد أثبتت إحدى الدراسات[٣٧] أن تقويم وتدريب عضو هيئة التدريس يمكن أن يسـاعده على تحسين أدائه التدريسى بصورة أفضل، بشرط[٣٨] أن يتوفر فى عضو هيئـة التـدريس الرغبة والعزيمة على تعديل وتطوير أدائه، وتطوير ذاته إلى الأفضل، بشكل دائم ومستمر.

ولعل من أبرز الجهود المبذولة فى مجال تعليم حقوق الإنسان -بصفة عامة- المـؤتمر الدولى الذى عقدته منظمة "اليونسكو"[٣٩] فى "فينا" (النمسا) فى الفترة من ١٢ – ١٦ سـبتمبر

١٩٧٨، حول تدريس حقوق الإنسان، والذى طالب بإعادة موضوع تربية الشباب على حقوق الإنسان وحرياته، وتطرق إلى دور الأمم المتحدة فى نشر برامج تهدف إلى بث الوعى لدى الطلاب منذ وصولهم المدارس، بقضايا ومفاهيم حقوق الإنسان وحرياته، ونشر مبادئ الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى كل المراحل التعليمية وبصفة خاصة مرحلة التعليم الجامعى، كما عقدت منظمة اليونسكو مؤتمراً دولياً فى "مالطا" فى الفترة من ٣١ أغسطس إلى ٥ سبتمبر ١٩٨٧[٤٠] حول حقوق الإنسان فى مجال التعليم والإعلام والتوثيق، وكان من أبرز ما خلص إليه من توصيات، التوجيه بالمضى نحو الدراسة المعنية بإعداد اتفاقية دولية خاصة بشأن التعليم فى مجال حقوق الإنسان، كما أوصى المؤتمر جميع الجامعات بأن تحتوى على قسم لحقوق الإنسان، وأكد على أهمية عمل دورات تعليمية وتدريبية لجميع الطلاب، وفى جميع التخصصات.

وعلى الرغم من التأكيد على أهمية تدريس حقوق الإنسان، إلا أن المتأمل والمطلع على واقع العملية التعليمية فى الجامعات يجد غياب تلك الثقافة، وأن أعضاء هيئة التدريس فى معظم الدول العربية لا تمتلك مهارات التفاعل والمشاركة مع الواقع وقضاياه، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التدريس الفعال، وضرورة التخلى عن الطريقة التقليدية التلقينية.

ومن بين الجهود المبذولة على الصعيد العربى، نذكر مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة ٩ – ١١ نوفمبر ١٩٨٧[٤١] والذى انصب جانب من مناقشاته وتوصياته على تدريس حقوق الإنسان فى كليات الحقوق بالجامعات العربية، والعمل على تدريس حقوق الإنسان فى جميع المراحل.

وقد أكدت معظم دراسات المؤتمر على أن الطلبة يفضلون التعامل الديمقراطى القائم على التسامح والحرية والعدالة والذى يحقق التفاهم ويستند إلى الحوار كأسلوب فى التدريس، وإلى الأنشطة الطلابية المتعددة، ويرى الهويدى [٤٢] أن التدريس الفعال يعتمد على مهارة المدرس فى خلق الإثارة الفكرية لدى الطلاب، وعلى الصلة الإيجابية بين الأستاذ والطلاب، مما يؤثر بشكل إيجابى فى جعل الدارسين أكثر كفاية وإنتاجية.

وفى دراسة [٤٢] عن العلاقة بين التدريس الفعال الذى يستند إلى المشاركة ويجعل من الطالب طرفاً إيجابياً، وبين ارتفاع المستوى الدراسى وتنمية العلاقة الإنسانية، اتضح أن

التدريس الذى يستند إلى التفاعل والتفاهم والحوار والديمقراطية، ويبتعد عن العنف و"الدكتاتورية" يؤدى إلى زيادة واقعية المتعلم، ويحقق معدلاً جيداً فى النمو المتكامل لدى الطلاب معرفياً ومهارياً ووجدانياً.

ويقترح "Mayer" (٤٤) أن يتحول دور الأستاذ من كونه محاضرا إلى مناقش يعلم طلابه كيف يفكرون، وكيف يشاركون، ويؤكد "Klessen" (٤٥) على أن مهام الأستاذ الجامعى اليوم قد تغيرت، ويذكر أنه يجب ألا يكون له السلطة المطلقة، بل عليه أن يكون مرشداً ومساعداً لطلابه، لكى يتمكنوا من تطوير قدراتهم وإمكاناتهم، وقد توصلت معظم الدراسات إلى أن هناك شروطاً يجب أن تتوافر فى العملية التدريسية، حتى يتحقق التفاعل، أهمها(٤٦):

- الاتصال والتواصل على المستوى اللفظى والبصرى.
- الحس الاجتماعى والثبات الانفعالى.
- اتساع الأفق.
- الاستعداد القيادى، والعمل على خدمة المجتمع.

وتؤكد دراسة محمد الدريج(٤٧) أن تحديد الأهداف العامة والخاصة بشكل دقيق، يمكن أن تساهم فى الكفايات التدريسية.

كما أشارت دراسة "عمار بن رمضان وآخرون" إلى أهمية تقويم الأداء التدريسى لمعلم التعليم العالى بهدف تحسين ذلك، وإصلاح العملية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس(٤٨).

وبذلك، فمن المتوقع من التدريس الفعال أن يُعد المتعلم، لكي يمارس القدرة الذاتية الواعية التى لا تجعل الدرجة العلمية هى نهاية المطاف.. بل ترفع من مستوى إرادة الفرد وثقته بنفسه، ووعيه لطموحاته ومشكلاته المجتمعية، وهذا يتطلب منه أن يكون قادراً على التحليل والربط والاستنتاج بشكل دائم ومستمر، وبذلك فإن (٤٩) التدريس الفعال يصبح النمط الذى يجعل المتعلمين قادرين على مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، ومن ثم تصبح العملية التعليمية شراكة بين المتدرب والمتعلم، ويصبح الأستاذ الذى يمتلك مهارات التدريس الفعال هو القائد والميسر والمرشد، والذى يستمع جيداً لطلابه، ويستخدم طرائق واستراتيجيات تسهم فى جذب طلابه، كما يدربهم على اتخاذ القرار، والتفاوض، والاختيار، وتحمل المسئولية.

والخلاصة أن التدريس الفعال كى يتحقق يجب أن تتحول العملية التعليمية من التمركز

حول الأستاذ، إلى التمركز حول الطالب الذى يجب أن يتم تدريبه على تحليل المشكلة، وصياغة الأهداف، وكتابة التقارير، والعمل بشكل جماعى وتعاونى فى إطار قيادة فعالة آمنة ومطمئنة.

وتشير كثير من الدراسات[٥٠] إلى أهمية الأداء التدريسى للمعلم فى التعليم العالى، وإلى تقويمه بهدف تحسينه وإصلاح العملية التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس.

والجدير بالذكر أن ثمة علاقة شديدة بين التدريس الفعال وثقافة حقوق الإنسان، حيث إن تلك الثقافة تدعم العقلانية والمساواة والتسامح والتعددية الفكرية والديمقراطية، أيضاً تؤكد ثقافة حقوق الإنسان على حق الإنسان فى حرية التعبير، والمساواة والعدل والتسامح والتفاهم، ومن ثم فإن العلاقة بينهما علاقة جدلية، حيث إن اكتساب أحدهما يؤكد ويزيد من اكتساب الآخر.

ولعل تناول بعض قضايا حقوق الإنسان من خلال الموضوعات والمواد التى نصت عليها، يوضح تلك العلاقة ويكشف أهمية أن يكتسبها المتدرب، من خلال تدريبه على مهارات التدريس الفعال وحقوق الإنسان.

العلاقة بين حقوق الإنسان والتدريس الفعال:

يمكن أن تتحقق وتمارس حقوق الإنسان من خلال علاقة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، أى من خلال أستاذ يحقق المشاركة والمساواة والعدالة والحرية والتفاهم، ومن أمثلة ذلك:

أ. الحق فى الحرية:

والتي نصت[٥١] عليه المادة (١٩)، والتى ترى أن الإنسان حر فى تفكيره وممارسة شعائره الدينية، وفى إبداء رأيه وحقه فى التعبير بحرية أو اعتناق الآراء التى يقتنع بها، وهو حر فى الانضمام لأى جماعة أو القيام بأى نشاط.

إن هذا الحق يوضح ضرورة أن يكتسب كل من الأستاذ والطالب هذا المفهوم، فهذا يعنى أن من حق الطالب أن يتكلم ويحاور ويسأل ويجيب ويختلف، وأن يكون له وجهة نظر خاصة، كذلك من حقه أن ينضم لعمل جماعات وأنشطة. ويمكن القول إن حق الإنسان فى الحرية لن يتحقق إلا من خلال تدريس يستند إلى التفاعل، ويعطى المتعلم حق المشاركة -دونما خوف- وحق التعبير عن الرأى بكل الأشكال.

ب. الحق فى المساواة والعدالة:

ورد المبدأ الخاص بالمساواة بين كافة الناس فى المادة الأولى من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، والذى يفيد عدم التحيز، والذى يكون على أساس بعض الخصائص أو المكتسبات مثل اللون والجنس، والرأى السياسى، والطبقة الاجتماعية.

وتتجلى مظاهر المساواة فى العملية التعليمية فى التعامل مع جميع الطلاب بشكل يبعد عن التمييز، وفى المساواة فى تحمل المسئوليات وفى الواجبات والحقوق.

والحق فى العدل والمساواة من الصعب أن يتحققا دونما أستاذ يؤمن بالفروق الفردية بين الطلاب، ويؤمن بأن جميعهم متساوون فى التعامل رغم الفروق والاختلافات.

والجدير بالذكر أن المساواة فى المذهب الفردى يُنظر إليها على أساس قانونى، أما المذهب الاشتراكى فإنه لا ينظر إلى المساواة باعتبارها مساواة أمام القانون فقط؛ إذ لا معنى لذلك ما لم ينظر إلى المساواة الفعلية، وهى التقليص من الفوارق المادية بين الأفراد، وتحقيق تكافؤ الفرص للجميع.

ويعتبر مبدأ المساواة حجر الأساس لمبدأ العدالة. والتى عبرت عنها[٥٢] المادتان (١٤)، (١٥) من العهد الدولى الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، حيث إن العدالة تقترن بالمساواة لأنها تعنى إقامة الحق فى المساواة بين الناس. والعدالة فى التدريس تتجلى فى تقييم الطلاب بموضوعية ومحايدة، وفى تنظيم إدارة المحاضرة بشكل ديمقراطى يسمح لكل طالب على حد سواء بالتعبير عن رأيه والمشاركة والحوار فى مناخ من الحرية، أما إذا ما حدث خلل فى توزيع المزايا على الطلبة، فإن ذلك يستثير العدوان لدى الطلاب، وينعكس ذلك على أدائهم، ويخلق فيهم السلبية واللامبالاة والعنف.

جـ. الحق فى التفاهم والتسامح:

إن حالة السلم والتفاهم والتسامح هى السبيل التى تجعل الطالب يتحرر من الخوف، وهى وثيقة الصلة بالشعور بالاطمئنان والتعاون والتخلص من القهر والتسلط والعنف، وبذلك فإن حق الإنسان فى اكتساب حالة التفاهم والسلم يسمح بتسييد قيم العقلانية، وتتجلى مظاهر التفاهم والانسجام والتسامح والسلم فى العملية التعليمية داخل الجامعات فى فض المنازعات والخلافات، والتى تبدو أنها غير قابلة للتسوية، من خلال البعد عن الصراعات التى تولد مشاعر الحقد، وعن ممارسة الضغط أو التهكم والسخرية، أو النزعة العدوانية الانفعالية فى

الخطابة أو التعامل.

ولعل هذا الحق يمكن اكتسابه من خلال التدريس الفعال. فالطالب يشعر بالأمان والأمـــن والتفاهم والتسامح من خلال العمل التعاونى والجماعى، ومن خـــلال الاتصـــال والتواصـــل الإيجابى، وكذلك من خلال الحوار العقلانى.

د. الحق فى ممارسة الأنشطة بكل أشكالها والحق فى الاستمتاع بالوقت:

فقد نصت[٥٣] المادة (٢٤) أن لكل إنسان الحق فى الراحة والاستمتاع، كما نصت المـــادة (٢٧) على أن من حق كل إنسان أن يشارك بكامل الحرية فى جميع أنواع الأنشطة، ويتجلى ذلك من خلال اشتراك الطلاب فى الأنشطة الطلابية المختلفة، ومن خلال العمـــل التعـــاونى والعمل الجماعى الذى ينمى مواهب وقدرات الطلاب، ومما لاشك فيه، أن التـــدريس الفعـــال يحقق هذا الحق، حيث يسمح لقدرات ومواهب الطلاب أن تنمو من خلال التفاعـــل وحريـــة الحوار والمناقشة وحرية العمل والتعاون والاتصال والتواصل، كل ذلك يمكن أن يُسهم أيضاً فى إنماء شخصية الطالب إنماءً كاملاً.

مما سبق يتضح أن العلاقة بين ثقافة حقوق الإنسان والحوار، والتـــدريس الفعـــال مـــن ناحية أخرى علاقة جدلية ولا يمكن الفصل بينهما، لأن غياب أحـــدهما يـــؤدى إلـــى غيـــاب الآخر، ومن ثم تأتى أهمية تصميم برنامج تدريبى لأعضـــاء هيئـــة التـــدريس ومعـــاونيهم، لإكسابهم مهارات التدريس الفعال.

ثالثاً - إجراءات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للإجراءات التى اتبعت فى إعداد قائمة المهارات التدريســـية الفعالة، والمرتبطة بحقوق الإنسان، ثم ضبطها، وتحديد مدى أهميتها لتدريب أعضـــاء هيئـــة التدريس ومعاونيهم، كما يتضمن إعداد اختبار تحصيلى وإعداد بطاقة ملاحظة، لاســـتخدامها فى تقدير احتياجات المدرسين من تلك المهـــارات، ثـــم عـــرض خطـــوات بنـــاء البرنـــامج وإجراءات ضبطه، وبناء أدواته وإجراءات التجربة الاستطلاعية والنهائية للدراســـة، وفيمـــا يلى تفصيل لذلك:

١. تحديد المهارات التدريبية اللازمة لتدريس حقوق الإنسان للمدرسين المساعدين:

ثمة مصادر عديدة لاشتقاق المهارات التدريسية، وقد اعتمدت هذه الدراسة فـــى إعـــداد

وبناء قائمة المهارات على المصادر التالية:

- الدراسات السابقة.
- مراجعة بعض المراجع التى تناولت مهارات التدريس.
- آراء الخبراء من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين من قسم المناهج وطرق التدريس، وذلك عن طريق عقد مقابلات مفتوحة معهم، وبذلك تم تحديد العناصر الأساسية والفرعية للمهارات التدريسية، ثم عرض القائمة مرة أخرى للاستفادة من خبراتهم فى مراجعة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية، والأهمية النسبية لكل مهارة، فكانت لهم بعض الملاحظات التى أسهمت فى تعديل القائمة.

أ. الصورة الأولية لقائمة المهارات:

تم إعداد القائمة الأولية للمهارات اللازمة للتدريس الفعال فى ضوء مصادر اشتقاق المهارات السابق ذكرها، وفى ضوء أسس إعداد قوائم المهارات، وقد تم تصنيف المهارات الفرعية الخاصة بكل مجال تحت مهارات رئيسية، وتوزعت الصورة الأولية للقائمة (جدول رقم ١)، وكان عدد المهارات الرئيسية (٦) مهارات، والفرعية (٣٨) مهارة فرعية كما يلى:

- مهارة الحوار، وتضمنت (٨) مهارات فرعية.
- مهارة الاتصال والتواصل، وتضمنت (٥) مهارات فرعية.
- مهارة العمل الجماعى، وتضمنت (٥) مهارات فرعية.
- مهارة التقويم، وتضمنت (٧) مهارات فرعية.
- الموضوعية والعقلانية (استخدام الأسلوب العلمى)، وتضمنت (٨) مهارات فرعية.
- مهارات السلوك الإنسانى، وتضمنت (٥) مهارات فرعية.

وبذلك تكون القائمة المبدئية من (٣٨) مهارة فرعية.

ب. ضبط القائمة:

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على السادة المحكمين والسادة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، بهدف ضبطها والحكم على مدى صلاحيتها من حيث:

- ارتباط المهارة الفرعية ومناسبتها للمهارة الرئيسة التى تنتمى إليها.
- مدى صحة الصياغة اللغوية للمهارات، وتحديدها بدقة للمعنى المقصود.

- مدى ملائمة المهارات المتضمنة فى القائمة للمدرسين المساعدين بالجامعة.
- الإضافات والحذف والتعديل لما يرونه مناسباً وضرورياً.

وبعد الحصول على القوائم من السادة المحكمين، تمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم وأخذها بعين الاعتبار، وذلك من خلال إجراء بعض التعديلات على القائمة الأولية؛ من حذف بعضها لتكرارها، أو إعادة الصياغة اللغوية، بحيث تصبح القائمة صالحة للتطبيق، وفيما يلى المهارات التى تم تعديلها فى الجدول رقم (٢).

جدول رقم (١)

الصورة الأولية لقائمة مهارات التدريس الفعالة

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
١- الحوار:	- يصغى للطالب والاستماع إليه جيداً. - يشجع الطلاب على أن يسألوا بحرية. - يسمح بأن يعبر الطالب عن رأيه دون خوف أو رهبة. - يعطى الطالب حق التفكير المستقل. - لا يقاطع الطالب عندما يتحدث. - يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية. - يقبل النقد من الطلاب. - يعطى أمثلة واضحة ترتبط بالطالب.
٢- مهارة الاتصال والتواصل:	- الاتصال بالنظر. - الاتصال اللفظى. - الاتصال السمعى. - يتحدث بصوت مسموع وواضح. - يهتم بالتفاعل مع الطلاب الخجولين.
٣- مهارة العمل الجماعى:	- يستخدم طرائق تدريس تسمح بالعمل الجماعى مثل مجموعات العمل المصغرة. - يحفز الطالب على المشاركة. - يدير المجموعات بحرية. - يشجع العمل التعاونى.

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
	- يوفر فرصا للطلاب للتعامل والتفاعل فيما بينهم.
٤- مهارة التقويم:	- يضع أسئلة لها إجابات مفتوحة. - يقيم الطلاب على أسس موضوعية. - يكافئ الطلاب على أسس موضوعية. - يراعى الفروق الفردية فى التقييم. - يقبل التعددية والاختلاف. - يشرك الطالب فى تقييم زملائه. - يقيم الطلاب على أسس من العدل والمساواة.
٥- مهارة الأسلوب العلمى (الموضوعية والعقلانية)	- حل الخلافات والنزاعات على أسس موضوعية. - يتحكم فى انفعالاته وأعصابه. - يصدر الأحكام على أسس موضوعية. - يدرب الطالب على النقد الذاتى. - يحدد المشكلة ويشرك الطلاب فى التفكير فى حلها. - يشجع الطلاب على فرض الفروض. - يحفز الطالب على جمع المعلومات. - الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل منطقى ومرتب.
٦- مهارة السلوك الإنسانى:	- يشجع مناخا من السلام والطمأنينة. - يتعامل مع جميع الطلاب بالمساواة والعدل. - لا يستنكر الإجابات الخطأ. - لا يستخدم العنف فى التعامل والعقاب. - يتصف بالصبر والتفاهم مع الطلاب.

أما التعديلات التى تم إجراؤها على قائمة المهارات فكانت:

- تم نقل العبارة (الإصغاء للطالب والاستماع إليه جيداً) إلى (مهارة الاتصال والتواصل).
- تم حذف العبارة رقم ٨ من مهارة الحوار وذلك لتكرارها.
- تم تعديل العبارة (إدارة المجموعات بحرية) إلى العبارة (يختار المجموعات على أسس موضوعية).

- تم نقل العبارة رقم ٥، وهى أن يتقبل التعددية والاختلاف، من مهارة التقويم إلى مهارة الحوار.
- والعبارة (يحفز الطالب على جمع المعلومات) إلى مهارة الأسلوب العلمي.
- تم إضافة إذا أخطأ الطالب يتصرف معه بشكل لائق إلى مهارة السلوك الإنسانى، كما تغيرت العبارة (يتصف بالصبر والتفاهم مع الطلاب) إلى (يحل المشكلات والنزاعات بالتفاهم والحسم).
- تم نقل العبارة "يدرب الطالب على مهارة التقويم الذاتى" إلى مهارة التقويم.
- تم نقل العبارة يكسب الطلاب روح العمل الجماعى إلى مهارة العمل الجماعى.
- تم نقل عبارة "يتحكم فى انفعالاته وأعصابه" إلى مهارة الحوار، وتعديلها إلى يتحكم فى انفعالاته وأحكامه الذاتية.
- تم نقل عبارة "يصدر الأحكام على أسس موضوعية ويقبل النقد" إلى مهارة الحوار.
- إضافة عبارة "يدرب الطالب على الملاحظة العلمية الدقيقة" إلى مهارة السلوك العلمى.

وقد تم تعديل القائمة (انظر جدول رقم ٢):

جدول رقم (٢)

قائمة مهارات التدريس الفعال النهائية

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
١- الحوار:	- يشجع الطلاب على أن يسألوا بحرية.
	- يسمح بأن يعبر الطالب عن رأيه دون خوف أو رهبة.
	- يعطى الطالب حق التفكير المستقل.
	- لا يقاطع الطالب عندما يتحدث.
	- يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية.
	- يقبل النقد من الطلاب.
	- يعطى أمثلة واضحة ترتبط بالطالب.
	- يتسم بالمرونة.
	- يحترم التفكير المستقل للطالب ليصدر الأحكام على

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
	أسس موضوعية. - يتحكم فى انفعالاته. - يقبل التعددية والاختلاف.
٢- مهـــــارة الاتصــــــال والتواصل:	- الاتصال بالنظر. - الاتصال اللفظى. - الاتصال السمعى. - يتحدث بصوت مسموع وواضح.
٣- مهارة العمل الجماعى:	- يستخدم طرائق تدريس تسمح بالعمل الجمــاعى مثــل مجموعات العمل المصغرة. - يحفز الطالب على المشاركة. - يختــار المجموعــات علــى أســس مــن الحريــة والموضوعية. - يشجع العمل التعاونى. - يوفر فرص للطلاب للتعامل والتفاعل فيما بينهم. - يكسب الطلاب مهارة العمل الجماعى.
٤- مهارة التقويم:	- يضع أسئلة لها إجابات مفتوحة. - يقيم الطلاب على أسس موضوعية. - يراعى الفروق الفردية فى التقييم. - يشرك الطالب فى تقييم زملائه. - يشرك الطالب فى تقييم ذاته. - يقيم الطلاب على أسس من العدل والمساواة.
٥- مهارة الأسلوب العلمــى (الموضوعية والعقلانية)	- يحدد المشكلة ويشرك الطلاب فى التفكير فى حلها. - يشجع الطلاب على فرض الفروض. - يحفز الطالب على جمع المعلومات. - الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل منطقى ومرتب.

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
	- يدرب الطالب على الملاحظة العلمية الدقيقة.
٦- مهارة السلوك الإنسانى:	- يشجع مناخ من السلام والطمأنينة. - يتعامل مع جميع الطلاب بالمساواة والعدل. - لا يستنكر الإجابات الخطأ. - لا يستخدم العنف فى التعامل والعقاب. - يحل المشكلات والنزاعات بالتفاهم والحسم. - إذا أخطأ الطالب يتصرف معه بشكل لائق.

ج. تحديد الأهمية النسبية:

بعد إجراء التعديلات الأولية للمهارات التى تم عرضها فى صورة استبانة تتضمن مقياساً متدرجاً هى (مهمة جداً – مهمة – متوسطة الأهمية – غير مهمة)، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرائق التدريس بلغ عددهم (١٤) محكماً، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لكل مهارة من المهارات.

وقد تم الحساب النسبى لأهمية كل مهارة وفقاً لآراء السادة المحكمين، ومن ثم حساب متوسط الوزن النسبى، وتم الإبقاء على المهارات التى حصلت على (٨٠%) من موافقة العدد الكلى من المحكمين، ويبين الجدول رقم (٣) آراء السادة المحكمين التى تم التوصل إليها حول أهمية المهارات التدريسية.

جدول رقم (٣)

الأهمية النسبية للمهارات

المـــــــهــــــــارات	مهم جداً	مهمة	متوسط الأهمية	قليلة الأهمية	غير مهم	الوزن النسبى
١. الحوار:						
١. يشجع الطلاب على أن يسألوا بحرية.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٢. يسمح بأن يعبر الطالب عن رأيه ذون خوف أو رهبة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. يعطى الطالب حق التفكير المستقل.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. لا يقاطع الطالب عندما يتحدث.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٦. يقبل النقد من الطلاب.	١٠	٤	–	–	–	٨٥
٧. يعطى أمثلة واضحة ترتبط بالطالب.	٥	٨	٢	–	–	٨٠
٨. يتسم بالمرونة.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٩. يحترم التفكير المستقل للطالب ليصدر الأحكام على أسس موضوعية.	١٣	١	–	–	–	٩٨
١٠. يتحكم فى انفعالاته.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
١١. يقبل التعددية والاختلاف.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. مهارة الاتصال والتواصل:						
١. الاتصال بالنظر.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. الاتصال اللفظى.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٣. الاتصال السمعى.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. يتحدث بصوت مسموع وواضح.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. مهارة العمل الجماعى:						
١. يستخدم طرائق تدريس تسمح بالعمل الجماعى مثل مجموعات العمل المصغرة.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٢. يحفز الطالب على المشاركة.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧,٥
٣. يختار المجموعات على أسس من الحرية والموضوعية.	٧	٤	٣	–	–	٨٢
٤. يشجع العمل التعاونى.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧

المهارات	مهم جداً	مهمة	متوسط الأهمية	قليلة الأهمية	غير مهم	الوزن النسبى
٥. يوفر فرص للطلاب للتعامل والتفاعل فيما بينهم.	١٣	–	١	–	–	٩٨
٦. يكسب الطلاب مهارة العمل الجماعى.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٤. مهارة التقويم:						
١. يضع أسئلة لها إجابات مفتوحة.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧,٥
٢. يقيم الطلاب على أسس موضوعية.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. يراعى الفروق الفردية فى التقييم.	٥	٨	٢	–	–	٨٠
٤. يشرك الطالب فى تقييم زملائه.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٥. يشرك الطالب فى تقييم ذاته.	٥	٨	٢	–	–	٨٠
٦. يقيم الطلاب على أسس من العدل والمساواة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. مهارة الأسلوب العلمى (الموضوعية والعقلانية):						
١. يحدد المشكلة ويشرك الطلاب فى التفكير فى حلها.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. يشجع الطلاب على فرض الفروض.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٣. يحفز الطالب على جمع المعلومات.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٤. الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل منطقى ومرتب.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. يدرب الطالب على الملاحظة العلمية الدقيقة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٦. مهارة السلوك الإنسانى:						
١. يشجع مناخا من السلام والطمأنينة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. يتعامل مع جميع الطلاب بالمساواة والعدل.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. لا يستنكر الإجابات الخطأ.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. لا يستخدم العنف فى التعامل والعقاب.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. يحل المشكلات والنزاعات بالتفاهم والحسم.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٦. إذا أخطأ الطالب يتصرف معه بشكل لائق.	١٤	–	–	–	–	١٠٠

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) أن استجابات المحكمين تركزت عند تقـدير مهـم جـداً، وتقدير مهم، بينما قليلاً ما وقع اختيارهم على متوسط الأهمية، ولم يتم اختيار أى منهم قليلـة الأهمية، وغير مهمة.

وقد تم الإبقاء على جميع المهارات التدريسية، حيث لم تحصل أى مهارة على أقل مـن ٨٠%، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات اللازمـة للتـدريس الفعـال للمدرسين والمدرسين المساعدين بالجامعة.

د. الاحتياجات التدريسية للمدرسين المساعدين بالجامعة من المهارات التدريسـية الفعالة:

لتحديد احتياجات المدرسين المساعدين من مهارات التدريس الفعال، تم وضـع القائمـة النهائية للمهارات وعرضها على المحكمين، وقد تضمنت هذه القائمة (٣٨) عبارة، تمثل كـل عبارة حاجة تدريسية، وقد تم عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمـين (انظـر جدول رقم ٢). وذلك لتحديد الآتى:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية من المهارات التدريسية.
٢. تقدير درجة الحاجات إلى التدريب (كبيرة جداً – كبيـرة – متوسـطة – قليـة – لا يحتاجها).
٣. التعرف على مدى صياغة العبارات بأسلوب ناجح، ومدى ملائمة التسلسل المنطقـى للعبارات.

وبعد عرض القائمة على المحكمين، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمـة المهـارات اللازمة لتنمية التدريس الفعال لحقوق الإنسان، وذلـك للاعتمـاد عليهـا فـى بنـاء بطاقـة الملاحظة.

تم عرض القائمة بشكلها النهائى على مجموعة من المحكمين لتحديد الوزن النسبى لكـل مهارة من المهارات الفرعية، ولكل مهارة من المهارات بشكل عام (أنظر جـدول رقـم ٣)، لمعرفة أولوياتها وتم تحديد نسبة ٨٠% فأكثر كحد أقصى لحاجة المتدرب، وقد جاءت هـذه النسب على الشكل الآتى:

جاءت مهارة السلوك الإنسانى ٨٧,٢% فى المرتبة الأولـى، وذلـك لأنهـا تضـمنت المساواة والعدل والتفاهم والإنسانية والتسامح والسلام والطمأنينـة، وكلهـا تـرتبط بحقـوق

الإنسان وتحقيق تدريس فعال، وجاءت مهارة الحوار فى المترتبة الثانية ٨٥,٧%، حيث يتفرع منها مهارة الاستماع والحرية، والمشاركة والديمقراطية، وحرية التعبير، والتفكير المستقل، واحترام الآخر، والتعددية الفكرية.

أما مهارة الاتصال والتواصل ٨٤%، فقد جاءت فى المرتبة الثالثة والتى تتضمن مهارات الاتصال (السمع والبصر والحديث).

وجاءت مهارة العمل الجماعى فى المرتبة الرابعة ٨٢%، ومهارة السلوك العلمى فى المرتبة الخامسة ٨١,٣%، وحصلت مهارة التقويم على المرتبة السادسة فى الترتيب حيث كان وزنها النسبى ٨٣,٨.

ويوضح الجدول رقم (٤) الوزن النسبى للمهارات الأساسية كالتالى:

جدول رقم (٤)

الوزن النسبى للمهارات الأساسية

الترتيب	المهـــــارة	الوزن النسبى
١-	السلوك الإنسانى	%٨٧,٢
٢-	الحوار	%٨٥,٧
٣-	الاتصال والتواصل	%٨٤,١
٤-	العمل الجماعى	%٨٢
٥-	التفكير العلمى	%٨١,٣
٦-	التقويم	%٨٠,٨

وبذلك تم التوصل إلى أولويات الحاجات التدريسية للمتدربين من المهارات التدريسية اللازمة لهم:

١. مهارات العلاقات الإنسانية.
٢. مهارة الحوار.
٣. مهارة الاتصال والتواصل.
٤. مهارة العمل الجماعى.
٥. مهارة السلوك العلمى.
٦. مهارة التقويم.

وفى ضوء ما تم التوصل إليه فى هذه الخطوة، وحتى يتم تنمية تلك المهارات، تم بناء برنامج يتضمن مجموعة من الأهداف والموضوعات، ويستند إلى طرق تدريس وأساليب وأنشطة، يمكن أن تسهم فى تنمية مهارات التدريس الفعال لحقوق الإنسان.

٢. بناء البرنامج التدريبى وأدواته:

يتناول هذا الجزء الإجراءات التى اتبعت لبناء برنامج تدريبي على حقوق الإنسان، باستخدام مهارات التدريس الفعال، وفيما يلى عرض لخطوات بناء البرنامج التدريبى المقترح:

تمثلت تلك الخطوات فى تحديد أسس بناء البرنامج التدريبى، وأهدافه، وأساليب التدريس والتقويم، والتأكد من صلاحية البرنامج، والتجريب المبدئى وفيما يلى بيان الخطوات:

أ. أسس البرنامج:

استند البرنامج إلى الأسس التالية:

- التركيز على الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وتحديد الخصائص والسمات، ومن ثم يمكن تحقيق الأهداف، حيث يتفاعل المتدربون مع البرنامج، لكونه يتفق واحتياجاتهم وخصائصهم وسماتهم.
- ارتكاز البرنامج على أهداف واضحة ومحددة، وأن تراعى الدقة فى صياغتها بشكل يضمن حسن تنفيذها، والتحقق من صحة العمل بها عند تقديمها.
- مراعاة التنوع فى الموضوعات المرتبطة بقضايا حقوق الإنسان، وكذلك التنوع فى الوسائل والأنشطة أثناء تنفيذ البرنامج.
- أن يرتبط البرنامج بالعالم الاجتماعى السياسى بطموحاته ومشكلاته واحتياجاته، ومن ثم فقد ارتكز البرنامج على قضايا حقوق الإنسان، كما ارتكز على التدريس الفعال، وهما قضيتان مرتبطتان بالعالم الاجتماعى السياسى.
- أن يستند إلى تقويم منظم وشامل.

وقد تم أيضاً مراعاة تلك النقاط عند تصميم البرنامج:

- تحقيق التوازن بين الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى.
- ملاءمة المهارات المستهدف تنميتها لدى المتدرب لمتطلبات ثقافة حقوق الإنسان.
- وعى المتدرب أن دوره كموجه ومشارك وميسر، هو الأساس فى تنمية ثقافة حقوق الإنسان.

- الانتقال فى البرنامج من النظرى إلى التطبيقى، وذلك بمراعاة تلك الضوابط أثناء تنفيذ البرنامج:
- التدرج من الدراسة النظرية إلى التطبيق العملى: من خلال الانتقال من المحاضرات التى ينبغى ألا تزيد عن (١٠) دقائق بهدف إعطاء خلفية واضحة عن الموضوع، ثم الانتقال إلى إثارة أسئلة، وطرح الموضوع على شكل مشكلة، وإثارة العصف الذهنى من خلال عرض أفكار ورؤى متعارضة، ثم الانتقال إلى تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل، ليتمكنوا من اكتساب مهارات العمل الجماعى والتعاونى، ثم تجميعهم مرة أخرى فى مجموعة واحدة ... وهكذا ينتقل المدرب أو المنشط بالمتدرب من حالة إلى أخرى، بهدف تنشيط الموقف التعليمى وتنمية مهارات التدريس الفعال.
- مراعاة عنصر التشويق: فكثيراً ما يشعر الدارسين وأيضاً المتدربين بالإحباط وعدم جدوى البرامج التدريبية، وذلك لأسباب عديدة أهمها الاعتماد على المحاضرة وتلقين المعلومات فحسب، ومن ثم يشعر الدارسون بالفجوة والتناقض بين ما هو نظرى وما هو عملى، أو بين ما يقال وما يمارس.. وبذلك فإن إدخال عنصر التشويق والإثارة من خلال التنويع فى أساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية ووسائل الإيضاح، مثل عروض السينما أو شرائح أو تمثيل بعض المواقف، أمر مهم وضرورى.
- مراعاة الواقعية فى التدريس: وذلك من خلال اختيار المشكلات الواقعية والملموسة، والتى يمكن أن تكون مرتبطة ببيئة الدارس، وينبغى الابتعاد عن المصطلحات الصعبة، ومراعاة مستوى الدارسين واحتياجاتهم، ومن ثم يمكن أن تتحقق وتسود ثقافة حقوق الإنسان من خلال الممارسة الفعلية التى تحترم قدرات وإمكانيات واحتياجات المتعلمين.

ب. تحديد عناصر البرنامج:

تتضمن عملية تحديد عناصر البرنامج النقاط التالية:

- الأهداف.
- المحتوى.

- أساليب التدريس والوسائل والأنشطة.
- أساليب التقويم المناسبة له.

جـ. تحديد أهداف البرنامج: وتنقسم إلى:

- الأهداف العامة للبرنامج وتتمثل فى:

- تنمية معلومات المتدربين حول مبادئ حقوق الإنسان والتطور التاريخى لها.
- تنمية الممارسات التربوية لدى المتدرب، والتى يمكن أن تنعكس بشكل إيجـابى على المواقف والسلوكيات أثناء العملية التعليمية مع طلابه.
- تنمية نسق قيمى إنسانى يسهم فى تحقيق المشاركة، والمسـاواة، والديمقراطيـة والحرية، وترقية هذا النسق فى العلاقة بين الطلاب.

- الأهداف السلوكية للبرنامج:

لما كانت الأهداف التدريبية تتمثل فى المهارات والسلوكيات التى سيكون المتدرب قادراً على القيام بها بعد التدريب، فإنه يجب أن يراعى عند صياغة تلك الأهداف أن تكـون قابلـة للملاحظة والقياس، وعلى هذا الأساس أيضاً فإن تحديد المحتوى التعليمـى للبرنـامج ومـا يتضمنه من خبرات تعليمية، لابد وأن يعكس تلك الأهداف التى يسعى البرنامج لتحقيقها.

وقد تحددت هذه الأهداف السلوكية في الأهداف التالية:

يتوقع من المتدرب بعد انتهائه من التدريب أن يكون قادراً على ما يلى:

جدول رقم (٥)

الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبى

الأهداف السلوكية	
أولاً: الأهداف المرتبطة بثقافة حقوق الإنسان:	
١ يحدد المقصود بحقوق الإنسان.	**أن**
٢. يشرح المقصود بالبعد المحلى والبعد العالمى للتربية على حقــوق الإنسان.	**أن**
٣. يميز بين الحقوق والحريات المدنية والثقافية والاقتصادية.	**أن**
٤. يعرف العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان.	**أن**
٥. يوضح المقصود باتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز.	**أن**
٦. يبين حقوق الطفل، يعرض اتفاقية حقوق الطفل.	**أن**
٧. يوضح أشكال الانتهاكات التى تحدث فى الوطن العربى.	**أن**
٨. يحدد معوقات نشر حقوق الإنسان فى الوطن العربى.	**أن**
٩. يناقش التطور التاريخى لفكرة حقوق الإنسان.	**أن**
١٠. يوضح المقصود بالخصوصية الثقافية لحقوق الإنسان.	**أن**
١١. يميز بين العوائق النفســية الذاتيــة وبــين العوائــق الاجتماعيــة الموضوعية التى تقف حائلاً ضد ثقافة حقوق الإنسان.	**أن**
١٢. يعرض دور الهيئات العربية والدولية فى حماية حقوق الإنسان.	**أن**
١٣. يقيم جهود الدولة فى رعاية حقوق الإنسان.	**أن**
١٤. يستخدم القضايا والمشكلات الواقعية ويربطها بحقوق الإنسان.	**أن**
١٥. يشير إلى آلية مواجهة معوقات نشر ثقافة حقوق الإنسان.	**أن**
١٦. يعطى أمثلة على دور الهيئات العربية والدولية فى حمايــة حقــوق الإنسان.	**أن**
١٧. يطرح الممارسات المنافية لحقوق الإنسان.	**أن**
١٨. يستعين بالرصيد القانونى والمعرفى بقضايا حقوق الإنسان.	**أن**
ثانياً: الأهداف المرتبطة بالتدريس الفعال لحقوق الإنسان:	
١٩. يستخدم الحوار النقدى مع الطلاب.	**أن**
٢٠. يستخدم الأنشطة والأساليب الفعالة والملائمة لحقوق الإنسان.	**أن**
٢١. يصدر الأحكام والقرارات على أسس علمية موضوعية.	**أن**
٢٢. يستخدم طريقة حل المشكلات فى التدريس.	**أن**

الأهداف السلوكية	
أن	٢٣ يبوع فى استخدام أساليب الاتصال والتفاعل مع طلابه.
أن	٢٤. يشجع قيم العمل الجماعى والمشاركة واحترام الآخر بين الطلاب.
أن	٢٥. يطبق السلوك الديمقراطى الذى يستند إلى الحرية مع طلابه.
أن	٢٦. يقدر مهارة النقد والنقد الذاتى.
أن	٢٧. يميل إلى إدارة العلاقة مع الطلاب على أساس من الحب والتعاون والعلاقات الإنسانية.
أن	٢٨. يميل إلى التعامل مع الطلاب على أسس من المساواة والعدل.
أن	٢٩. يشجع الرأى الآخر.
أن	٣٠. يستنكر السلوك العدوانى والعنف والانتهاكات التى تمارس ضد حقوق الإنسان داخل الجامعة أو خارجها.
أن	٣١. يشجع الطلاب على أن يسألوا ويناقشوا بحرية.
أن	٣٢. يشجع الطلاب على التفكير المستقل.
أن	٣٣. يقدر المبادرة والجرأة، وحب الاستطلاع عند الطلاب.
أن	٣٤. يحرص على التواصل بالنظر والاستماع الجيد.
أن	٣٥. يصغى جيداً لأسئلة الآخرين ولا يتحدث كثيراً.
أن	٣٦. يستخدم الوسائل التعليمية التى تجذب اهتمام وانتباه الطلاب.
أن	٣٧. يهاجم التعصب والعنف لدى الطلاب

د. محتوى البرنامج:

فى ضوء الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها فى المجالين المعرفى والمهارى، تم اختيار محتوى البرنامج من المعارف والمعلومات، وتم تنظيمه فى صورة موضوعات، وقد روعى عند اختيار المحتوى وتنظيمه أن يتيح الفرص للمتعلمين للمناقشة والاستعانة بالقراءات الخارجية، والقيام بأنشطة تعليمية مصاحبة تعمل على تدعيم عملية تعليم حقوق الإنسان وتنمية مهارات التدريس الفعال، كما روعى تنظيمها المنطقى والمتسلسل، وفى ضوء ذلك اشتمل مضمون البرنامج على الموضوعات التالية:

الموضوع الأول: حقوق الإنسان مفاهيم أساسية

- التعريف بحقوق الإنسان.
- التميز بين الحق والحرية.

- البعد المحلى والبعد العالمى للتربية على حقوق الإنسان.
- الخصوصية الثقافية فى حقوق الإنسان.

الموضوع الثانى: حقوق الإنسان فى ثلاثة أجيال

- الحقوق المدنية والسياسية.
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- التكامل بين مختلف حقوق الإنسان وعدم قابليتها للتجزئة.

الموضوع الثالث: الإعلان العالمى لحقوق الإنسان

- تعريف الإعلان العالمى لحقوق الإنسان.
- استعراض الحقوق الواردة فى الإعلان.
- الوعى بأهمية الحقوق فى الحياة الشخصية والاجتماعية

الموضوع الرابع: العهدان الدوليان الخاصان بحقوق الإنسان

- العهد الدولى الخاص بالحقوق المدنية والسياسية.
- العهد الدولى الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- تعريف العهدين الدوليين الخاصين بحقوق الإنسان.
- حق الشعوب فى تقرير مصيرها.
- استعراض الحقوق المعترف بها.

الموضوع الخامس: اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز

- المقصود بالتمييز.
- أشكال التمييز.
- الانتهاكات التى تحدث فى فلسطين والعراق.

الموضوع السادس: دور الهيئات الدولية والإقليمية فى حماية حقوق الإنسان

- دور الهيئات الدولية فى حماية حقوق الإنسان.
- دور جامعة الدول العربية فى حماية حقوق الإنسان بالمنطقة العربية.
- بعض المعوقات التى تحول دون التمتع بممارسة حقوق الإنسان فى المنطقة العربية.
- المعوقات الثقافية التى تواجه نشر تعليم حقوق الإنسان فى المؤسسات التربوية والتعليمية.

هـ. الأنشطة التدريبية:

اشتمل البرنامج التدريبى المقترح على العديد من المواد التعليمية والأنشطة التى يمكن للمتدرب أن يمارسها، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن عرض هذه الأنشطة:

- أنشطة تمثيلية ومسرحية مرتبطة بمواقف تثير قضايا حقوق الإنسان.
- جمع صور ورسوم تتعلق بموضوعات حقوق الإنسان والتعليق عليها.
- القراءة الإثرائية من خلال المراجع الإضافية المرتبطة بموضوع الدراسة.
- كتابة رسالة تتوجه إلى إحدى الشخصيات المسئولة عن حقوق الإنسان، ويطلب من المسئول تقديم مقترحات إزاء بعض المواقف.
- الاستماع لتسجيلات صوتية، ومشاهدة أشرطة فيديو مرتبطة بموضوع الدراسة.
- عمل حلقات نقاش جماعية.
- الاطلاع على الكتب والنماذج التدريسية ومناقشتها بشكل جماعى.

و. طرائق وأساليب التدريس:

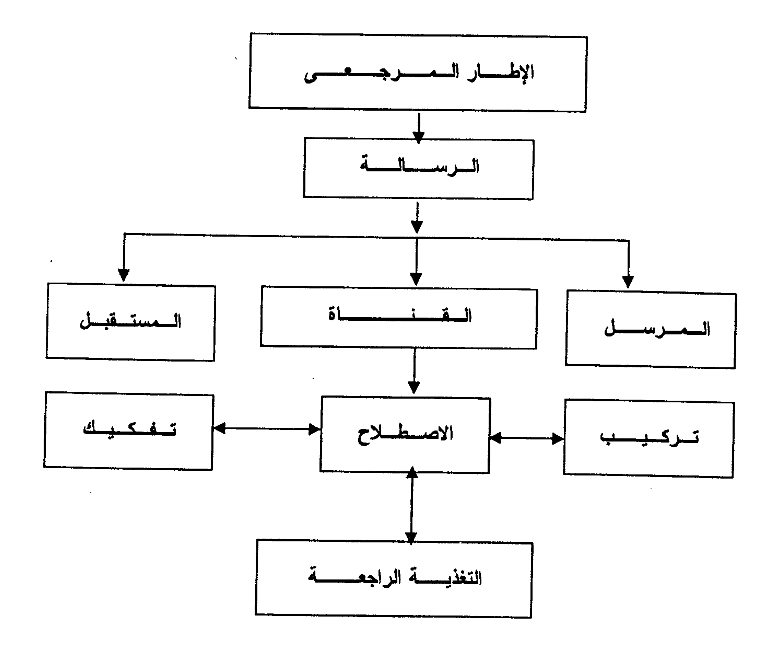
اشتمل البرنامج المقترح على العديد من الطرائق التى تمثل التدريس الفعال، والتى يمكن من خلال ممارستها أن يكتسب المتدرب بعض المهارات، وأهمها:

- التواصل:

وهو من الناحية التربوية يعنى علاقة تفاعل بين طرفين لتمرير خطاب معين بواسطة رمز، وبذلك فإنه يتضمن: رسالة + مُرسِل + مُرسَل إليه + إطار مرجعى + القناة وهى الوسيلة التى بواسطتها يتم التواصل ثم الاصطلاح وهو مجموعة العلاقات والإشارات التى لها مدلول متفق عليه، وأخيراً التغذية الراجعة، وتتضمن اختبارا عائدا من المستقبل من شأنه أن يفيد المرسل بنتائج رسالته، ثم التعديل والتوضيح إذا اقتضى الأمر.

شكل رقم (١)

عناصر التواصل



قواعد التواصل وأسسه:

- الإصغاء الجيد إلى الآخرين، واحترام آرائهم.
- استعمال مصطلح موحد.
- استعمال إطار مرجعي مشترك.
- تجنب الاستطراد.
- المشاركة الفعالة.

عوائق التواصل:

يمكن تقسيمها إلى خمسة أنواع:

- عوائق ذات طابع جسدى، مثل الصمم والعمى.

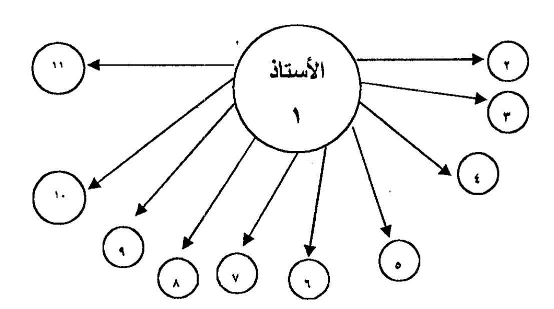
- عوائق ذات طابع نفسانى، مثل الغضب والانفعالات والتشبث بالرأى الشخصى والأحكام المسبقة وعدم الانتباه وقلة التركيز والتشتت.
- عوائق ترتبط باللغة، مثل غموض الكلمة، أو تعدد دلالتها، أو اختلاف فى اللغة.
- عوائق ذات طابع مادى، مثل المسافة البعيدة التى تفصل بين المرسل والمرسل إليه، أوعدد المتدربين، والضجيج الداخلى أو الخارجى، والشكل الهندسى للقاعة وعدد المشاركين.
- عوائق ذات طابع انتمائى، وتتمثل فى اختلاف الإطار المرجعى بين المرسل والمرسل إليه.

أهم شبكات التواصل:

شكل رقم (٢)

شكل خاطئ يعطى صورة المحاضرة وليس المناقشة

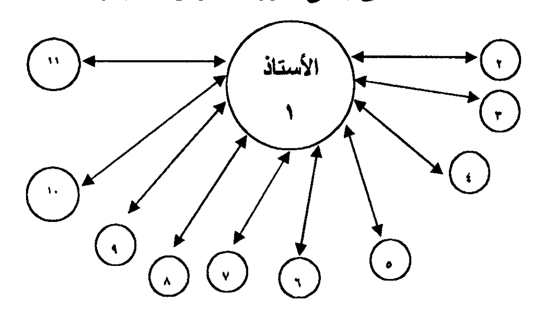
الأستاذ يشرح والطلاب يسمعون



شكل رقم (٣)

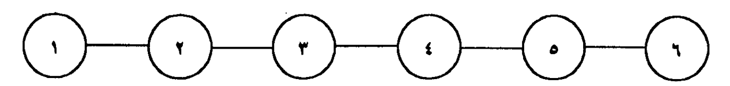
المدرس أو الأستاذ يسأل والمشاركون أو الطلاب يجيبون

شكل خاطئ يعطى صورة المدرس التقليدى



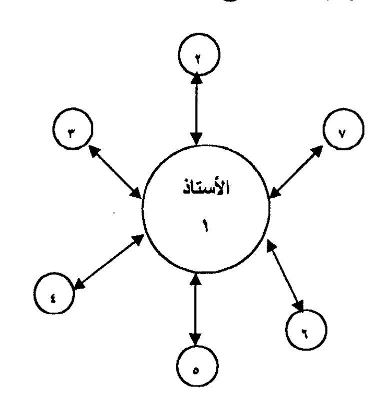
شكل رقم (٤)

شكل خاطئ دور المشاركين سلبى لا يحقق تواصل



شكل رقم (٥)

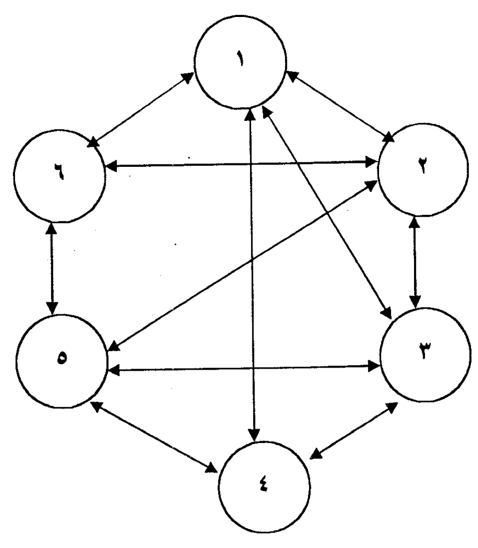
شكل نجمة وهو شكل يحقق التفاعل ولكن بشكل غير متكامل



شكل رقم (٦)

شكل دائرى يحقق التفاعل والتواصل والاتصال

المشاركون فى حيوية مع الأستاذ



ولكى يتحقق الشكل رقم (٦) فلابد من اتباع طرائق تدريس وأساليب أهمها:

تقنيات التدريس الفعال:

١ – مفترق الطرق:

تقسم المجموعة الكبرى إلى مجموعات صغرى للبحث فى قضية تخص حقوق الإنسان، يخرج من كل مجموعة ممثل أو ممثلان ينتقلان إلى مجموعة أخرى، فيعلمانها بما انتهى إليه عمل المجموعة التى كانا ضمنها، بحيث تعمل كل المجموعات كما لو كانت مجموعة واحدة.

٢ – حلقة النقاش:

يطرح الأستاذ فى حلقة النقاش موضوعاً معيناً يقع معالجته فى نطاق المجموعة، ومن أهداف هذا النمط من العمل أن تخرج المجموعة بقرار بعد مدة عمل محددة.

٣- النقاش الحر:

وترتكز على إعطاء كامل الحرية لأعضاء المجموعة كى يتناقشوا فيما بينهم بحضـــور المتدرب، أو بغير حضوره، ولكنه من المفيد جداً أن يكون هناك أستاذ ليتـــدخل مـــن حـــين لآخر.

ومن إيجابيات هذه التقنية أنها تسمح لكل فرد بالتعبير عن رأيه كما يشـــاء، وأن يطـــرح القضايا التى تهمه، والتى يرغب فى طرحها متى شاء.

وأما عيوبها، فتتمثل فى أن يتحول النقاش أحياناً إلى فوضى.

٤- إثارة الذهن / الزوبعة الفكرية:

تتمثل فى اجتماع المجموعة لإعطاء حلول لمشكلة معلومة، فلا يطلب مـــن المجموعـــة سوى التفكير فى الحل وتقديم المقترحات بدون نقد أو تعليق.

ومن الممكن أن تؤدى هذه التقنية إلى الحصول على أكبر عدد من الأجوبة فـــى وقـــت محدود، ثم تصنيف مختلف الأفكار وينتقى الدال منها.

٥- فيليبس:

تتمثل فى تقسيم المجموعة إلى مجموعات صغرى تتكون من (٦) أفراد، يعملـــون لمـــدة (٦) دقائق، ومبدأها هو العمل تحت ضغط الوقت، وتصلح هذه التقنيـــة لمعالجـــة المســـائل البسيطة للحصول على نتائج سريعة فورية.

٦- دراسة حالة:

يتم اختيار موضوع من الحياة اليومية فى حاجة إلى حل أو قـــرار، ومـــن ثـــم يُعطـــى الموضوع (أو الحالة) مسبقاً، ثم يدرس بصفة جماعية من قبل كل المشاركين.

٧- الإثارة العقلانية Brainstorming:

(أ) تعريفه Definition:

هو أسلوب يتم لمناقشة القضايا بتركيز فى مناخ من الحريـــة، وبعيـــداً عـــن الأســـلوب الرسمى فى التعامل، مع وجود شكل ما من التنظيم، والغرض الرئيسى منـــه هـــو مســـاعدة الطلاب على الدراسة وتزويدهم بالأفكار والمعلومات التى قـــد تجيـــب علـــى أســـئلتهم، أو مساعدتهم على حل مشكلة مطروحة عليهم.

ويمكن استخدام هذا الأسلوب فى تطوير أو لتوضيح الأفكار أو لاستكشـــاف المشـــاعر،

كما يعد فرصة للحصول على نموذج لرأى عام حول أية قضية، ويتيح كذلك فرصة للطلاب الخجولين، عادة، كى يعبروا عما بأنفسهم فى مناقشات أكثر تعقيدا.

(ب) تنظيمه:

تحدد القضية أو المشكلة أو السؤال الذى سيجرى بحثه بشكل دقيق، ويتاح للمشاركين الحصول على أكبر قدر يمكنهم تحصيله حول الموضوع من تفاصيل أو معلومات، ويمكن ذلك إما بالقراءة، أو بالاستماع للراديو، أو بمشاهدة الفيديو، أو بمناقشته مع المختصين بهذا الموضوع، ثم يعطى الطلاب الوقت الكافى لهم لبحث المشكلة، والتأكد من أنهم سوف يفهمون ذلك الأسلوب الذى سيمارسونه.

وعادة ما يقوم المتدرب بدور القيادة، ويسأل الطلاب فى شأن اقتراحاتهم أو مشاعرهم أو آرائهم فى الموضوع المطروح. وعليه هنا أن يشجع كل رأى: على المشاركة، والحفاظ على بقاء التركيز فى الموضوع المطروح، ثم تلخيص الردود فى كلمة أو جمل قصيرة، أيضاً عليه أن لا يعطى الفرصة للأفراد كى ينساقوا بالموضوع الرئيسى إلى حكايات شخصية.

ويحاول المتدرب أن يعين طالبا، سريع الكتابة، كى يقوم بتسجيل المعلومة على السبورة أو على ورقة كبيرة، على أن يدخر من الوقت ما يسمح له فى النهاية بتجميع الآراء التى عرضت حول الموضوعات التى طرحت.

(ج) المميزات:

يتيح هذا الأسلوب الفرصة للطلاب كى يشاركوا بآرائهم، ويساعدهم على تطوير مهاراتهم الاجتماعية من خطابة وإنصات، ويعلمهم كيف يركزون انتباهم على المشكلات أو القضايا العامة، كما يعودهم على إفساح صدورهم للاقتراحات والمساعدات التى توضح الآراء، ويرقى كذلك من روح الفريق فى العمل.

(د) العيوب:

من السهل فى هذا الأسلوب أن يخرج الطلاب عن سيطرة المتدرب، كما يمكن أن تزداد المناقشة صخباً بوجود مشتركين غير قادرين على إنجاز شئ ما.

ولذا فإن الأساس فى نجاح هذا الأسلوب، أن يحكم المتدرب من سيطرته على الفصل، قبل البدء فى استخدامه، ولكن بشكل يتسم بالحزم والديمقراطية فى ذات الوقت.

٨- المجموعة الصغيرة Small Group Discussion:

(أ) تعريفه:

يمكن لأى مدرس للعلوم الاجتماعية أن يطبق هذا الأسلوب، وكلما اختــزل مــن عــدد المشاركين فيه؛ كان عليه توفير قدر أكبر من التفاعلات غير الرسمية. ويمكن فى ظــل هــذا الأسلوب من التبادل المشاركة بشكل أفضل للأراء، عن طريق أكبر مشــاركة ممكنــة مــن جميع المشتركين.

أما مهارات الدراسة والتقويم Evaluation فتتاح لها فرصة أكبر كى تنمو وتتطور فــى يسر من خلال هذا الأسلوب.

وقد يستخدم هذا الأسلوب مع الفصل الدراسى الكبير فى الوقوف على، أو أخذ قــرارات فى صدد، قضايا معينة، أما أفضل أنواع القضايا التى يمكن تناولها؛ فهى القضــايا المثيــرة بطبيعتها للخلاف. ويتوقع من المشتركين هنا؛ الحديث فى صراحة وحريــة دونمــا قمــع أو خوف.

(ب) تنظيمه Organisation:

يجب تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة من أربعة إلى ستة أفراد، مع وضــع عــدد الطلاب الموجودين فى الاعتبار وإمكانية إدارتهم، على أن يتزعم كل مجموعة قائد، وموجه، وميسر Facilitator من الطلاب، وقد يفضل وجود سكرتير لكــل مجموعــة، كــى يســجل القرارات، ويقدم تقريره لكل الفصل الدراسى، وينبغى الحفاظ على جو من المــودة والألفــة متخللا ترتيب جلوسهم. ويعد الجلوس فى دائرة أو حول منضدة؛ مثلا نموذجيا، كمــا تــنظم الخطب وإلقاؤها بما يتيح لكل مشترك أن يتابع آراء الآخرين وأن يعبر عنها. ويتعين إيقــاف المناقشات التى يستهدف منها احتكار فرد أو مجموعة لها، أيضاً لابد مــن ترتيــب تسلســل الأفكار والآراء، وإهمال القضايا البعيدة، والتغاضى عن الحقائق غير المتصــلة بالموضــوع قيد الدراسة.

(ج) مميزاته:

يحث على التبادل الحر للآراء، ويسمح للمشتركين أن يتناولوا المشكلات بالحديث، كمــا يزيل هذا الأسلوب الإحساس بالاغتراب، ويشجع على وحدة الهدف بين الطلاب؛ ومــن ثــم يعمق من إمكانية نشوء علاقات طيبة بين أعضاء المجموعة الواحدة، ويمكن لهذا الأســلوب

أن يكشف عن نظام خاص للتقويم، فباضطراد المناقشة يتكشف بالفعل ما يعرفه هذا العضو أو ذاك، أو مالا يعرفونه.

ويعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات القيادة، كلما تعلم أعضاء المجموعة أن يتحكموا فى مناقشتهم واتباع القائد (الطالب) فى غيبة المدرس.

(د) عيوبه:

- قد تخرج المناقشة عن حدودها؛ إن لم توضع تحت الملاحظة بشكل ملائم.
- وقد يستطيع قليل من المتحدثين البارزين احتكار المناقشة.
- كما أن هذا الأسلوب يعتبر مستهلكا للوقت، حيث يجب على المجموعة الصغيرة أن تقدم تقريرها للمجموعة الكبيرة.
- ويبدو هذا الأسلوب غير مجد، عندما تتناول فيه الحقائق المجردة أو البعيدة الصلة عن الموضوع قيد الفحص.

٩- فلنهزم الشيطان الماكر ! Devil's Asvocate

(أ) تعريفه:

إن الشيطان الماكر هو كل من يتبنى فى المناقشة وجهة النظر التى عادة ما تكون غير مقبولة بشكل عام. ويعتمد هذا الأسلوب على خطيب مفوه، أو "الشيطان" الذى يواجه بشكل مباشر غالبية الطلاب فى الفصل متبنياً وجهة النظر المرفوضة شعبيا فى أية قضية، ويحاول الطلاب، بأسئلتهم وجدالهم، هزيمة هذا الشيطان فى النقاش، ومن ثم وجب على القائم بدور الشيطان أن يكون متكلما مفوها وذا شخصية تقوى على ألا تأبه لدورها غير المقبول بشكل عام. وهنا يجب توجيه نظر الطلاب إلى أن زميلهم الذى يؤدى ذلك الدور، ليس بالضرورة أنه يعرض ويدافع عن وجهة نظره -هو- الشخصية، ولكنه إنما يؤدى فقط دورا مرسوما. وأحيانا ما يكون الشخص الوحيد، ذو القدرة الكافية على أداء هذا الدور فى الفصل الدراسى، هو المتدرب نفسه.

إن أسلوب "فلنهزم الشيطان الماكر" إنما هو أسلوب فى غاية الإثارة والتشويق، ولابد للمعلم ألا يتجاهل أو يقلل من قدر ما قد يثيره هذا الأسلوب من إحباط وغضب، وما قد يؤدى إليه من إيقاع للفوضى الشديدة فيما بين المجموعة، ولذا كان على المتدرب أن يرسى سلفا قواعد واضحة، وأن يهيئ ويوضح للطلاب بعناية لما سيكون متوقعا.

وقد أثبت هذا الأسلوب جدواه فى تناول الموضوعات ذات القيم التوجيهية، إذ يساعد الطلاب على تحديد الجوانب غير الجذابة، وغير المقبولة، من القضايا، ثم تقويمها بشكل موضوعى.

(ب) تنظيمه:

يتعين على المدرس أو الشخص المنوط به القيام بدور الشيطان أن يقوم باستعدادات هائلة، فعليه أن يتوقع كل ما يمكن أن يثيره الطلاب من أسئلة، ومن ثم إعداد الإجابات المقبولة والمقنعة عنها، كما عليه أن يكون هو نفسه قادرا على توجيه الأسئلة بدوره إلى جمهور المستمعين، وعلى تحديهم فى إيجاد الإجابات المناسبة عنها. ولا ينبغى كذلك للتراشق بالأسئلة وإجاباتها أن يستغرق وقتا طويلا جدا، فعلى النقيض من المناظرات، لا حاجة فى هذا الأسلوب لانتصار أى من الجانبين أو هزيمته، فالغرض هنا؛ هو إثارة التساؤلات، وحث الطلاب على التفكير فى القضايا المطروحة، ولا ضرورة هنالك لإعلان من فاز أو من انهزم.

وما ينشده هذا الأسلوب هو أن يطور من مهارات التعقل، وإقحام الطلاب فى صعوبات التوضيحات ذات القيمة، وكذلك الرقى باعتقاداتهم الخاصة، وكذلك ينشد إلى تنمية روح التسامح وقبول الرأى المختلف.

وقد يكون مفيدا تدريب العديد من الطلاب على ممارسة دور الشيطان على مرأى من الفصل كله، وهكذا يصبح فى مقدور المتدرب تحديد قوة المتناقشين، وبذا لن يشعر من وقع عليه الاختيار النهائى بأنه فى معزل عن الفصل. ومن الضرورى التشديد بقوة على أن دور الشيطان ليس إلا دورا يتم أداؤه، وأن على الطلاب ألا يعتبروا المؤدى له مسئولا بشكل شخصى عما قد يقوله، هذا وقد لا يرى المتدرب جدوى فى وضع بيان بالنقاط الخاصة بالقضية الموضوعة للنقاش، ومن ثم يصبح الشيطان والطلاب قادرين بمفردهم على إعداد نقاط معينة يسترشد بها المشاركون باضطراد المناقشة.

وقد يكون من الأفضل، أن يبدأ المتدرب أولا فى لعب دور الشيطان أمام الطلاب فى الفصل، قبل أن يؤديه أحدهم، مما يكون ذا أثر فى اجتذابهم للعب هذا الدور، كما يزودهم بالخبرة بهذا الأسلوب، قبل أن يتعرض أى طالب منهم لمثل هذا الوضع غير المقبول.

وقد يرى المتدرب أهمية، فى أن يربط ما بين أسلوب "فلنهزم الشيطان الماكر" وبين

بقية الأساليب، كأسلوب "المجموعة الصغيرة"، أو أسلوب "فلنعصف بالعقلانية !". ويمكن ترتيب هذا الإجراء قبل أو بعد استخدام هذا الأسلوب. وبذا قد يصبح هذا الربط مقللا من الاستثارة المتوقعة، مما يعطى المتدرب القدرة على التحكم فى الآثار الناتجة عنه.

(ج) مميزاته Advantages:

ينصح بحصر استخدام هذا الأسلوب فى المراحل العليا، ومن ثم فهو مناسب فى المرحلة الجامعية.

فهو، مثلا، يساعد الطلاب على تعلم كيف يحللون وينتقدون، ويساعدهم كذلك على فهم معانى معتقداتهم وأفعالهم. كما يساعدهم على تثبيت ما هم مؤمنون بأهميته بالنسبة لهم، وعلى توضيح الأسباب التى تدعوهم لإضفاء مثل هذه الأهمية على ما يؤمنون به.

كما يكتسبون مهارات أخرى، كالقدرة على التفكير فى البدائل، والحكم على الاختيارات.

وهو، أخيرا، يجبر الطلاب على التحليل والتقويم بشكل موضوعى لما هو مطروح أمامهم.

(د) عيوبه:

ربما كان العيب الأكبر لهذا الأسلوب، هو الصعوبة التى يمر بها من وقع عليه الاختيار لأداء دور الشيطان، إذ لا يجب عليه فقط أن يكون محدثا كفئا ويفكر باقتدار فى فصله، بل وعليه أيضا أن يكون قادرا على الإجابة عن الأسئلة التى تطرح عليه أثناء المناقشة.

ومن المهم أن يكون ذا شخصية قوية، ومتمتعا بشعبية فى الفصل، وقادرا على الصمود إزاء العداء والعدوانية التى قد تبرز تجاهه من بقية زملائه.

ولأن هذا الأسلوب يشدد أكثر على الجوانب الخلافية فى القضايا المثارة، فذلك يشكل صعوبة، وبخاصة للطلاب الذين قد لا يعرفون الجانب الإيجابى لهذه القضايا.

يمكن أن يتم تشويش تفكير بعض الطلاب، ولن يفهموا أي وجهتى النظر الإيجابية، وأيهما السلبية، على الرغم من أن الهدف الأساسى لهذا الأسلوب، هو مساعدة المتعلمين على تعلم كيفية تحديد الاختلافات بين الجانبين؛ السلبى والإيجابى.

وبينما يعمل هذا الأسلوب على تنمية التفكير الناقد وتطوير مهارات التحليل عند الطلاب، فإنه يمكن له أيضا أن يثير العدائية والشقاق فيما بينهم. وبذلك ينبغى على المتدربين أن يعوا ذلك، وأن يعدوا طلابهم تبعا لمشاعرهم العدوانية والمولعة بالخلاف.

١٠- المائدة المستديرة Round table:

(أ) تعريفه:

يعتبر من الأساليب التى تنأى كثيرا عن الرسميات، وكما سبق وذكرنا يمكن أن يشيع مناخ من الاسترخاء، وبخاصة للذين لم يسبق لهم أن انخرطوا من قبل فى مناقشات الفصل. وعادة ما يشترك فى هذا الأسلوب من ثلاثة إلى ثمانية أعضاء.

وقد يتم حول منضدة واحدة ويجلس بقية الفصل كمراقبين، وقد يقسم الفصل بأكمله إلى مجموعات تتناقش فى الموضوع، وعادة ما يشترك فى كل مجموعة من ثلاثة إلى ثمانية أشخاص. ويجب أن يكون منهم قائد لترشيد النشاط لا السيطرة عليه.

(ب) تنظيمه:

يفضل استخدام هذا الأسلوب عندما يتعلق الموضوع بإصدار توصيات فى شأن الأنشطة، كما يجدى فى تقويم نشاط تم تنفيذه فعلا، ويفيد أيضا عند مناقشته الشئون (AFFAIRS) العالمية (WORLD) أو البيئية LOCAL.

وينبغى على الفصل والقائد؛ الإعداد المسبق للموضوع، لكى لا يضيع وقت المناقشة سدى. وأى ما كانت المناقشة تدور، حول مائدة أو أكثر، فعلى القائد أن يقدم أعضاء مجموعة النقاش، كلا للآخرين، ولن يقدم المشكلة موضوع النقاش، أو يحفظ سير النقاش، إذا ما بدرت بوادر تنم عن أنه سيتوقف.

(ج) مميزاته:

يشجع افتقاد الرسمية الطالب على التعبير بحرية. ويمكن استخدام هذا الأسلوب عند ضرورة الحصول على إجماع الرأى، سواء من عدد صغير أو عدد كبير من الطلاب. ويمكن للمعلم ولمجموعة المائدة المستديرة ولجمهور المستمعين، أن يشاركوا جميعهم، أو أن يفهموا على الأقل ما يجرى مناقشته، إذا ما أخذ كل طالب وقته سلفا للاستعلام حول الموضوع.

(د) عيوبه:

- يعمل بعض الطلاب على السيطرة على الحوار.
- يمكن أن يتحول الحوار إلى فوضى إن لم يسيطر المتدرب على الوضع، كما قد يصبح الحوار مجرد مباراة بين الطلاب، وقد يتحول إلى عداء بينهم.

- قد يستطيع قليل من المتحدثين البارزين احتكار المنافسة.
- قد يشرد بعض الطلاب عن الموضوع ويبـددون الوقـت؛ إذا لـم يـتم أعـدادهم وملاحظتهم بالشكل اللائق. وكذلك إعداد وتنظيم هـذا الأسـلوب مسـبقا وبالشـكل الملائم، وإلا فقد تكون النتيجة تشويشا وخلافا وفظاظة عامة. وقـد يعمـل بعـض الطلاب على الهيمنة على النقاش، فإن أفلحوا ساء هدف الممارسة الجماعية.

١١- مناقشة لجنة تقصى حقائق: Panel Discussion

(أ) تعريفه:

يشبه أسلوب المائدة المستديرة، غير أن ترتيباته تتسم بالرسمية، وبالرغم من أننا ننصـح بوجود وسيط Moderator وهو رئيس الجلسة؛ إلا انه يمكن الاستغناء عنه.

ومن المعتاد، أن يلقى كل عضو من أعضاء اللجنة Panel كلمة قصيرة عن الوقـائع، أو الآراء التى يود عرضها على الجمهور، وتتاح -بالتـالى- الفرصـة لجمهـور المسـتمعين Audience لإلقاء الأسئلة، بدورهم، على الأعضاء، ولذا كان على كل عضـو Member أن يكون جيد الاستعداد. ويستفيد المدرس جيدا من هذا الأسلوب، عندما تستكشـف المجموعـة موضوعا معينا من مختلف زوايا النظر إليه.

(ب) تنظيمه:

يجب أن يمد المتدرب يد المساعدة وذلك بالملاحظة Supervising، حتى يضمن نجـاح المناقشة، فعلى المتدرب، عند اختيار الموضوع الملائم، أن يلم به، وأن يتيقن من أن جميـع الطلاب وكذلك اللجنة لديهما خلفية جيدة عن الموضوع أو القضـية، مـع إعطـاء الطالـب وأعضاء اللجنة نبذة عامة عن أدوارهم فى المناقشة.

ويمكن أن يسير العمل بشكل جيد مع لجنة ذات خمسة أعضاء جالسـين فـى مواجهـة جمهور المشتركين. ويفضل وضع مناضد أمام أعضاء اللجنة، كى يضعوا عليها المواد التـى سيرجعون إليها. ثم يقوم الوسيط بتقديم الموضوع وأعضاء اللجنة الذين يلقى كل منهم كلمـة صغيرة، تستغرق -حوالى- من ثلاث إلى خمس دقائق، يتبعها الوسيط أو طالب آخـر يـتم تحديده لأداء مهمة ضبط التوقيت الزمنى. وكلما أمكن، يتناول كل عضو فى اللجنة جانبا من الموضوع مختلفا به عن بقية الأعضاء، حتى يتمكن الجميع من استعراض الأفكار المتعـددة للموضوع.

وبعد التقديم، يقوم الجمهور، بدوره، بتوجيه أسئلته إلى أعضاء اللجنة سواء عن النقاط التى أثارتها، أو عن اعتبارات أخرى لم تثر. ويتحكم الوسيط فى سرعة إيقاع المناقشة وتوجيه أسئلة الجمهور إلى العضو المختص بها من اللجنة، كما أن عليه أن يسجل النقاط الرئيسية للنقاش، حتى يستطيع أن يلقى فى النهاية كلمة يوجزها فيها.

(ج) مميزاته:

يطور هذا الأسلوب من قدرة الطلاب على حصر تفكيرهم فى قضية محددة، وكذلك يساعدهم على فهم أن كل موضوع منفرد ذو أوجه عدة للنظر إليه. كما يطور أيضا من مهارات الوسيط فى الملاحظة، عندما يفهم كيف أن هناك حدودا ينبغى التمسك بالحفاظ عليها، كما أنه يعطى موجزا عن نقاط الموضوع الرئيسية، والتى تم تناولها، فى النهاية.

كما يطور هذا الأسلوب من قدرة المستمعين على توجيه الانتباه الكافى، إذ ينبغى أن يستمعوا جيدا، لأن عليهم أن يوجهوا أسئلتهم فيما بعد.

كما يعد هذا النمط من الأساليب المفيدة فى مناقشة القضايا الخلافية، ولذا فإنه يُعد من الأساليب المهمة فى تدريس العلوم الإنسانية بوجه عام.

(د) عيوبه:

إن لم يكن الوسيط مقتدرا، فسيشرد الجمهور من الطلاب عن الموضوع، وستلقى الخطب الطويلة، أو يتبدد الوقت فى إلقاء الكلمات الشخصية.

كما يمكن أن يتدنى مستوى الأسلوب، فيصبح محض مباراة فى الصياح بين أعضاء اللجنة او الجمهور.

وقد يصعب توافر الطالب ذى الصفات الجيدة كوسيط / قائد.

١٢- لجنة المعارضة Opposing Panels:

(أ) تعريفه:

يستخدم على وجه الخصوص، حينما يعرب الطلاب عن رغبتهم فى تقديم مختلف وجهات النظر حول موضوع ما، وكلما زاد عدد المشتركين؛ كان هذا أدعى إلى اتباع المزيد من الإجراءات الرسمية حتى يمكن التعبير فى حيز محدود من الزمن عن أكبر عدد ممكن من وجهات النظر هذه.

ويتخذ هذا الأسلوب نفس شكل أسلوب مناقشة لجنة تقصى الحقائق، باستثناء أنه فى هذا

الأسلوب توجد لجنتان بدلا من واحدة. وتدرس اللجنتان نفس الموضوع، ولكن من وجهتي النظر المتعارضتين. ولعل تلك الطريقة، تناسب فحص موضوع ذى طابع خلافي، حيث تؤدى إلى فهم أوضح وأفضل لهذا الموضوع.

(ب) تنظيمه:

على العكس من أسلوب لجنة التقصى، الذى يوجد فيه الوسيط مع إمكانية العمل بدونه، فإن وجوده هنا -أى الوسيط- ضرورى يحتمه شيئان، أولهما؛ وجود المزيد من التعقيدات، ثانيهما؛ العدد الكبير من المشتركين.

ودور الوسيط هنا، هو بشكل جوهرى نفس الدور فى مناقشة لجنة النقض. ويطلب المتدرب من الطلاب أن يتطوعوا لأداء دور أعضاء اللجنتين، أو يختارهم هو، ثم يطلب منهم إعداد موضوع محدد، ويقوم بالتوضيح لبقية الطلاب، "الجمهور Audience"، أى دور سوف يلعبونه. ولنأخذ، كمثال، موضوعا كالتالى: الديمقراطية فى مجتمعنا، إذ يتم تشكيل لجنتى المعارضة، على أن تأخذ إحدى اللجنتين الجانب السلبى للموضوع، والأخرى الجانب الإيجابى منه. ويتم ترتيب وضع اللجنتين، بحيث تواجه إحداهما الأخرى، بينما ينظر إليهما الجمهور. ثم يختار المتدرب، وكل لجنة تختار لها رئيساً أو متحدثا يمسك بناصية جانب من جانبى النقاش.

(ج) مميزاته:

يستكشف الطلاب الموضوعات بأنفسهم عبر هذا الأسلوب، إذ يتعرضون لمختلف جوانب القضية الواحدة، ويمكنهم مع قليل من التشجيع؛ أن يشاركوا بحرية فى عملية النقد والتقويم.

(د) عيوبه:

يعد نقص المهارات الضرورية للبحث ولترتيب الوقائع عند الطلاب؛ من نقاط الضعف فى هذا الأسلوب، كما يوجد احتمال كبير فى أن يتحول الفصل إلى مكان عاصف، إن لم يسيطر الوسيط Moderator على الوضع بشكل كفء، كما قد يكف الطلاب عن المشاركة، أو يتشوش تفكيرهم، إن لم يكن لهم سابق خبرة بأساليب أبسط فى النقاش.

١٣- المناظرات Debates:

(أ) تعريف Definition:

المناظرة هى أسلوب Technique آخر لتنظيم عملية النقاش، وقد يركز -أكثر ما يركز- على الحجج المؤيدة والحجج المعارضة لقضية واحدة، أو على قضايا متعددة مهمة تخص المجتمع. ويسمى النوع الأول بالمناظرة الرسمية Formal Debate، أما النوع الثانى فيطلق عليه اسم "المناظرة المفتوحة Balloon Debate، وفيه يتحدث عدد من أربعة إلى ستة (٤-٦) مشاركين حول قضايا متنوعة، فيقدم كل منهم نفسه كداعية Advocate للقضية التى يتحدث عنها.

أما المناظرة الرسمية فهى أسلوب Technique لتقديم قضية أو مشكلة أو سؤال، على أن تكون القضية ذات جانبين من الإيجابية والسلبية حادين، مما يمكن المتناظرين من أن يتناظروا دفاعا أو تفنيدا. والشكل المثالى لهذا الأسلوب هو وجود فريقين Two Teams، يناظر كل منهما دفاعا عن أحد جانبى القضية.

ويقدم الفريقان النقاط بالتبادل، ويحكم اثنان أو ثلاثة من القضاة المنتخبين أى الفريقين يعد الفائز، ويتعين عليهم أن يتفقوا على أى الفريقين أقوى جدالا، وأفضل إلقاء، وأدق مناقشة، وأكثر هذين الفريقين تأثيرا فى المستمعين.

ويمكن ممارسة أفضل مناظرة عندما تتشعب القضية بذاتها إلى وجهتى نظر متعارضين، وتساعد المناظرة الطلاب على توضيح أفكارهم وتطوير مهاراتهم فى المجادلة لتدعيم أفكارهم، كما تمكن الطلاب من تثمين قيمة النقاط العديدة لقضية ما، ثم التعبير عنها.

(ب) تنظيمه Organisation:

من الضرورى أن يوجد وسيط يتعين عليه الحفاظ على تساوى وقت كل مشترك مع زميله فى حديثه. كما يمكنه، فى مرحلة متقدمة، أن يعطى المستمعين فرصتهم، كى يسألوا ويسمعوا فى النقاش، وفى حالة تحديد فترة سؤال / مناقشة تلى تقديم المشتركين؛ فعلى الرئيس Chairperson أو الوسيط أن يحافظ على النظام، وعلى ألا يخرج المرء عن موضوع المناقشة، وأن يرقب استمرار حيوية المناقشة بشكل كامل قدر الإمكان.

ومما يجعل للمناظرات جدوى كبرى؛ أن يلم المشتركون بمعرفة القضايا التى عليهم أن يتكلموا فيها.

(ج) المميزات:

تشجع الطلاب على الدراسة والبحث بأنفسهم عن المعلومات. كما يتشجعون على النظر إلى القضايا بعقول متفتحة، وتدربهم على مهارات التفكير النقدى، وعلى حسن الإنصات، كما سيكتسبون الثقة فى النفس، إذ هم يفكرون ويتحدثون علانية أمام المستمعين.

(د) العيوب:

قد تفشل المناظرة فى حالة عدم تساوى نقاط الدفاع مع نقاط التفنيد فى القضية الواحدة.

وقد تكون الحصيلة النهائية متحيزة لصالح أحد الجانبين، مما يجعل المناظرة مخيبة للآمال. وإذا كان الموضوع ذا طبيعة خلافية حادة، فقد تستثار عواطف الطلاب، فتتحول المناظرة إلى مباراة فى الصياح الغاضب غير مأمون العواقب. وكذلك فى حالة صعوبة الموضوع المطروح على الطلاب. كما قد يعتاد المدرسون على اختيار الطلاب المعروفين ببراعتهم فى الحديث، مما يترتب عليه حرمان بقية طلاب الفصل من فرصتهم فى المشاركة.

يتضح من العرض السابق لأنماط طرائق وأساليب التدريس، أنها يمكن أن تحقق الفاعلية والمشاركة ومن ثم تحقق الأهداف من تدريس حقوق الإنسان، وذلك للأسباب التالية:

- تُزيد فرص المشاركة الفعالة لكل من الطالب والمتدرب.
- تُساعد على تطور المهارات الاجتماعية، وتنمى من روح الفريق فى العمل.
- تُزيد من إمكانية تعميق العلاقات الإنسانية بين الطلاب، وتنمى التعاون والمسئولية والانتماء والتماسك بينهم.
- تُطور من مهارات المجادلة والحوار، وتساعد الطلاب على تحديد البدائل والحلول المختلفة، كما تساعدهم على تنمية القدرة على التعبير عن النقاط المختلفة.
- تُنمى التفكير الناقد، وتكسب الطلاب الثقة بالنفس؛ إذ إنهم يفكرون ويتحدثون ويختلفون علانية، وأمام المستمعين من كل الطلاب.
- تُسهم فى التدريب على احترام الرأى الأخر والبعد عن التعصب والأحادية.
- تُكسب مهارة الاستماع الجيد لأفكار الآخرين، ومهارة ترتيب الأفكار وتسلسلها.
- تمكن من استخدام الأدلة المنطقية والأمثلة الواقعية للتدليل على الرأى.

إن هذه الأساليب والتقنيات التى تم الاعتماد عليها فى تدريس مضمون البرنامج، يمكن

أن تحقق أقصى درجات التفاعل والمشاركة، إذ تعمل على جذب اهتمام المتدربين، وبخاصـــة إن كان التدريس فى مجال حقوق الإنسان على وجه الخصوص.

التقويم:

يمثل التقويم جانباً مهماً فى البرامج التدريبية، حيث يوضح مسار تنفيذ البرنامج، ويســـهم فى تقرير أهمية البرنامجـــ. ويستهدف التقويم قياس مدى فعالية البرنامج، من خـــلال قيـــاس قدرته على تحقيق الأهداف التى صنعت له، ومن خلال التعرف على مدى اكتساب المتدربين للمهارات والمعارف، وتمكنهم من أدائها من خلال الأدوات التى سيتم الاعتماد عليها، وهى:

١. بطاقة الملاحظة.

٢. اختبار تحريرى.

ويمكن أن يستخدم لتقويم فاعلية التدريب العناصر التالية:

١. **التعليم:** ماذا تعلم المشاركون من البرنامج ؟ ويتم معرفة ذلك مـــن خـــلال تصـــميم اختبارات تقيس المعلومات التى اكتسبها المشاركون من البرنامج.

٢. **السلوك:** هل غير المشاركون سلوكهم نتيجة للتدريب ؟ ويتم معرفة ذلك من خـــلال بطاقة الملاحظة التى تعد لهذا الغرض، والتى يمكن من خلالها التعرف على مـــدى تعلم المهارات والمعارف وتطبيقها.

وحتى يتم ذلك فقد احتوى البرنامج الحالى على أساليب متعددة للتقويم، تنوعـــت حســـب الهدف المراد تقويمه، وتمثلت فى التالى:

١- التقويم القبلى:

ويهدف إلى الكشف عن مدى تمكن المتـــدرب مـــن المعـــارف والمهـــارات المرتبطـــة بموضوع الدراسة (مهارات التدريس الفعال، حقوق الإنسان)، وتحديد مستواه المبـــدئى قبـــل تطبيق البرنامج، للتعرف على مدى حاجته إلى هذا البرنامج.

٢- التقويم البعدى:

ويتم بعد تطبيق البرنامج، وفى ضوء نتائجه يتم تحديد مدى تمكن المتدرب من تحقيـــق الأهداف الموضوعية للبرنامج بشكل عام، والحكم على فاعلية البرنامج.

وترتبط أنواع التقويم السابقة بأدوات التقويم، وبأساليب تختلف حســـب الهـــدف المـــراد قياسه، فالأهداف المعرفية يتطلب تقويمها استخدام الاختبـــارات التحريريـــة، أمـــا الجانـــب

المهارى والسلوكى فيمكن قياسه من خلال بطاقة الملاحظة.

فى ضوء أهداف البرنامج التدريبى الحالى، تم تحديد الأدوات التالية، لتقويم مجموعة الدراسة من المتدربين:

أ – **الاختبار التحصيلى:** ويستخدم لقياس ما أنجزه المتدرب فى الجوانب المعرفية، المرتبطة بحقوق الإنسان ومهارات التدريس الفعال، ويستخدم هذا الاختبار قبل البرنامج وبعده.

ب– **بطاقة الملاحظة:** وتستخدم لتقويم أداء المتدرب وسلوكه ومهارات التدريس، قبل وبعد البرنامج التدريبى.

ج– **الاستبانة:** للتعرف على آراء المتدربين فى البرنامج.

ضبط البرنامج (التجربة الاستطلاعية للبرنامج):

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح فى صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق رقم ١)، عن طريق تزويدهم باستبانة تقويم تتطلب منهم استجابات مكتوبة عن البرنامج من حيث:

١. **الأهداف:** صحة صياغتها بلغة سليمة وواضحة ومحددة، حتى يمكن قياسها.
٢. **المحتوى:** سلامة اللغة ووضوحها – مناسبة للأهداف – شمول المحتوى – طريقة العرض ومدى تحقيقها للأهداف.
٣. **التقويم:** مناسبة التقويم للمحتوى – مناسبة التقويم للأهداف ووضوح الأسئلة – مستوى الإتقان ٨٠%.

وقد جاءت الاستجابة المكتوبة لتعطى مؤشراً على مدى صلاحية البرنامج، حيث أشار معظم المحكمين فى استجاباتهم إلى أن البرنامج مناسب وصالح للتطبيق من حيث بنائه، وتنظيمه، وأهدافه ومحتواه وأسس تقويمه.

وقد تم مراعاة بعض الملاحظات التى تبلورت حول:

- أن يفرد مجال أوسع للاهتمام بالحقوق المدنية والثقافية فى المحتوى.
- أن يراعى تصحيح بعض الأخطاء المطبعية.
- أن يتم شطب بعض الأهداف الوجدانية التى من الصعب قياسها.

وبعد إجراء التعديلات.. تم ضبط البرنامج ووضعه فى صورته المعدلة، لتحديد مدى

فعاليته فى تدريب المتدرب على التدريس الفعال لحقوق الإنسان، ثم إعداد أدوات القياس الخاصة بهذا الغرض.

رابعاً – إعداد أدوات البرنامج التدريبى المقترح:

قامت الباحثة بإعداد أداتين لقياس مدى تمكن المتدرب من اكتساب مهارات التدريس الفعال لحقوق الإنسان، وهما الاختبار التحصيلى لقياس الجانب المعرفى لحقوق الإنسان، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى للتدريس الفعال، إضافة إلى استبانة للتعرف على آراء المدربين فى البرنامج.

وقد تم إعداد هذه الأدوات على النحو التالى:

١. الاختبار التحصيلى:

اتبعت الباحثة فى إعداد الاختبار التحصيلى الخطوات التالية:

أ. تحديد أهداف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى المتدربين فى الجوانب المعرفية المرتبطة بحقوق الإنسان، وذلك قبل دراسة البرنامج لتحديد مستوى البداية، ثم بعد دراسة البرنامج يُحدد المستوى النهائى لهم فى اكتسابهم ثقافة حقوق الإنسان، ومن ثم الحكم على فعالية البرنامج التدريبى.

وفى ضوء الوزن النسبى للأهداف السلوكية المرتبطة بالجانب المعرفى لكل هدف، والتى تم تحديدها فى ٣٨ هدفا سلوكيا. (راجع جدول رقم ٥)، تم تحديد أسئلة الاختبار التحصيلى التى بلغت ٢٧ سؤالا موزعة كالآتى: ١٤ سؤال مقال، و١٣ سؤالا موضوعيا، وقد اعتمدت الدراسة على هذين النوعين من الأسئلة، ليكمل كل منهما الآخر

وقد روعى أثناء وضع مفردات الاختبار، أن تكون جميع العبارات واضحة المعنى، وأن تكون البدائل المختارة فى الأسئلة الموضوعية دقيقة الصياغة، كما تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال من الأسئلة (صفر) للإجابة الخطأ.

وأعدت الباحثة تعليمات الاختبار، وراعت فيها الأمور التالية:

١. الهدف من الاختبار.
٢. صياغة التعليمات بلغة سهلة وواضحة.

٣. إعداد ورقة مفصلة للإجابة ومفتاح التصحيح المطابق لها.

وبذلك أتقن صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار التحصيلى.

ب. تحديد صدق الاختبار:

بعد إعداد الاختبار التحصيلى، قامت الباحثة بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق رقم ١) لإبداء الرأى فيه، والتأكد من صلاحية أسئلته لقياس مستوى تحصيل المتدربين، وطلبت الباحثة منهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- مدى مناسبة كل سؤال للمستوى العقلى الذى يقيسه.
- هل تلائم البدائل المقترحة كل مفردة من مفردات الاختبار.
- هل الاختبار يصلح للتطبيق.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية.
- ماذا ترون من حذف أو تعديل.

وقد جاءت توجيهات السادة المحكمين فى النواحى التالية:

- أن الأسئلة الاختبارية مناسبة للأهداف السلوكية وللمستويات العقلية التى وضعت لقياسها.
- تصحيح فى صياغة بعض المفردات.

وفى ضوء الملاحظات السابقة، قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة على بنود الاختبار، بحيث أصبح صالحاً للتطبيق بصورته النهائية (ملحق رقم ٢).

ج. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الاختبار التحصيلى، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، وتعديله فى ضوء ملاحظات المحكمين، تم تجربته على عينة من المعيدين والمدرسين المساعدين وعددهم (١٠) وذلك بهدف:

١. حسابات مُعامل ثبات الاختبار.
٢. تحديد معاملات السهولة والصعوبة.
٣. تحديد معامل التمييز لمفردات الاختبار.
٤. تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار.

وفيما يلى توضيح لكيفية حسابات كل هدف من أهداف التجربة الاستطلاعية:

- **حساب معامل الثبات:**

لحساب معامل الثبات للاختبار، قامت الباحثة بإعادة تطبيقه مرة أخـرى علـى عينـة التجربة الاستطلاعية بفاصل أسبوعين بين التطبيق الأول والثانى، وتم حساب معامل الثبـات باستخدام معادلة بيرسون لمعامل الارتباط (ملحق رقم٣)، وقد بلغ معامـل الثبـات (٠,٧٩)، وهو يشير إلى درجة مقبولة من الثبات، يمكن الاعتماد عليها فى تحقيق الهدف الذى وضـع من أجله.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

نظراً إلى أهمية حساب معامل السهولة والصعوبة، فـى إيضـاح سـهولة أو صـعوبة المفردة، وفى حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، التى تبين مدى ملائمة كل مفـردة من مفردات الاختبار لمستوى المتعلم الذى سيجرى عليه الاختبار، فقد تـم حسـاب معامـل السهولة، باستخدام معادلة معامل السهولة ووجدت الباحثة أن معاملات السـهولة (ملحـق٣) للمفردات تتراوح بين (٠,٢٦) و(٠,٥٦)، وأن متوسـط معامـل السـهولة للمفـردات بلـغ (٠,٤١)، وبذلك تم الاحتفاظ بجميع مفردات الاختبار.

أما معامل الصعوبة فقد تم حسابه على الشكل التالى:

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

وقد بلغ متوسط معامل الصعوبة (٠,٥٩)

وبذلك اتضح أن مفردات الاختبار متوسطة السهولة ومتوسطة الصعوبة، ولـم تحـذف الباحثة أياً منها.

- **حساب معاملات التميز للمفردات الاختبارية:**

يتم حساب معامل التميز، لمعرفة مدى قدرة المفردات الاختباريـة علـى التميـز بـين المفحوصين ذوى الآراء المرتفعة والمفحوصين ذوى الآراء المنخفضة، ممـا يتـيح معرفـة تجانس المفردات مع الاختبار، ولحساب معامل التميز تم استخدام معادلة جونسون (ملحق٣)، ووجدت الباحثة أن معاملات التميز للمفردات تراوحت بين (٠,٢٧ - ٠,٧٤)، وأن متوسـط معامل التميز للمفردات ككل بلغ (٠,٣٤)، وبذلك تم الإبقاء على جميع المفردات الاختبارية.

٢. بطاقة الملاحظة:

لما كان تمكن مجموعة الدراسة من مهارات التدريس لحقوق الإنسان موضوع الدراسة،

هو هدف الدراسة، فقد تطلب قياس أداء المتدربين لتلك المهارات وجود بطاقة ملاحظة بذلك، لكى يمكن بواستطها ملاحظة وتقويم أداء هؤلاء المدرسين أثناء العملية التدريسية بالفعل، وللحصول على بطاقة ملاحظة صادقة وثابتة تساعد فى تقويم مجموعة الدراسة، قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:

أ. تحديد أهداف بطاقة الملاحظة:

فى ضوء ما تم الإشارة إليه من الأهداف السلوكية المهارية المرجو تحقيقها من دراسة البرنامج المقترح، والتى بلغ عددها (٣٨) هدفاً سلوكياً، والتى يوضح الجدول رقم (٣) وزنها النسبى، وفى ضوء الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها، وقائمة المهارات التى تم تحديدها والدراسات السابقة، اعتبرت المهارات الفرعية المتعلقة بكل مهارة رئيسية أهدافاً يرجى تحقيقها عند مستوى أداء جيد جداً ويقابل (٨٠%).

ب. الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

بناءً على الوزن النسبى للأهداف السلوكية المهارية، تم بناء الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، اعتبرت المهارات الرئيسية والفرعية التى وردت فى (الجدول رقم ٢) هى عناصر لبطاقة الملاحظة، وبذلك أمكن تحديد عدد المهارات الفرعية التى تنمى كل مهارة رئيسية كما يلى:

جدول رقم (٦)

م	مهـــــارة	مهارات فرعية
١-	مهارة الحوار	١١ مهارة
٢-	العمل الجماعى	٦ مهارات
٣-	السلوك الإنسانى	٦ مهارات
٤-	التقويم	٦ مهارات
٥-	التفكير العلمى	٥ مهارات
٦-	الاتصال والتواصل	٤ مهارات

وبذلك بلغ عدد المهارات الفرعية (عناصر البطاقة) المتوقع تنميتها لدى مجموعة الدراسة (٣٨) مهارة فرعية، وحتى تتمكن الباحثة من ملاحظتها بكل دقة، تمت صياغتها بشكل يراعى الآتى:

١. أن يكون الأداء قابلاً للقياس.

٢. أن يبدأ الأداء بفعل سلوكى.

٣. أن تصف العبارة أداء واحدا فقط.

٤. تصمم البطاقة فى صورة مصفوفة، يمثل بعدها الرأسى المهارات التدريبية فى شكل أدوات سلوكية، ويمثل بعدها الأفقى تقدير الأداء، والذى يعتمد على مقياس متدرج من خمسة مستويات لتقدير صورة الأداء على النحو التالى: (جيد جداً – جيد – متوسط – ضعيف – لا يؤدى) وتقابل هذه المستويات (٤، ٣، ٢، ١، ٠).

ويوضح الجدول (٧) هذه الدرجات والنسب المقابلة لها.

جدول رقم (٧)

التقدير	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف	لا يؤدى	ملاحظات
الدرجة	٤	٣	٢	١	٠	
النسبة						

جـ. صدق البطاقة:

تم عرض الصورة الأولية للبطاقة على مجموعة من المحكمين فى مجال مناهج وطرائق التدريس (ملحق رقم ١)، لإبداء الرأى حول النقاط التالية:

١. سلامة الصياغة اللغوية.

٢. صلاحية نظام التقدير لقياس السلوك المراد ملاحظته.

٣. تعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه غير مناسب.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء بعض التعديلات فى صياغة بعض العبارات، كما وافق المحكمون على الأدوات السلوكية المعبرة عن كل مهارة، ومن ثم تم بناء بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية (أنظر ملحق رقم٤).

د. ثبات البطاقة:

ويُقصد بالثبات أن تكون بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق، ولإيجاد هذا الثبات تم استخدام طريقة إتقان الملاحظين، وتُعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق استخداماً وشيوعاً، وفيها تتم ملاحظة سلوك المتدرب من قبل ملاحظين أو أكثر، وفى الوقت نفسه باستخدام نظام الملاحظة المراد إيجاد ثباته.

ومس أجل ذلك تمت الملاحظة على الشكل التالى.

١ الجلوس فى مكان يتيح رؤية ومتابعة المتدرب، وسماعه بوضوح.

٢ البدء فى تسجيل البيانات فى وقت واحد، والانتهاء منه فى نفس الوقت.

٣. تسجيل كل ملاحظ بياناته، بشكل مستقل عن الآخر، وعقب الانتهاء مـــن الملاحظـــة مباشرة.

فى ضوء الخطوات السابق ذكرها، وبعد عمليتى التفريغ والجدولة، أمكن تحديـــد عـــدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين، وذلك باستخدام معادلة (كوبر) (Cooper) ملحـــق رقم (٣)، وتم حساب نسبة الاتفاق من خلال تطبيق المعادلة السابقة على بطاقـــة الملاحظـــة وكانت(٠,٨٣)، وهى نسبة مقبولة، وهذا يدل على ثباتها وصلاحيتها للتطبيق.

هـــ. استبانة آراء المتدربين فى البرنامج التدريبى المقترح:

من أجل تصميم استبانة للتعرف على آراء المتدربين المشتركين فى البرنامج التـــدريبى المقترح، تم تقسيم البرنامج التدريبى إلى المجالات التالية:

١. أهداف البرنامج ٢. محتويات البرنامج

٣. أساليب التدريب ٤. تقويم البرنامج

٥. المقترحات

حيث اشتمل كل مجال على مجموعة من الأسئلة حول فائدته وأهميته، وتم ترتيب البنود حسب أهميتها.

وعرضت الاستبانة مع أدوات البرنامج على الســـادة المحكمـــين، للتأكـــد مـــن صـــلاحيتها ومناسبتها ووضوحها، وعدلت فى ضوء آرائهم، وأصبحت قابلة للتطبيق (أنظر الملحق رقم٥).

٣. إجراءات التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبى المقترح:

بعد ضبط البرنامج المقترح وأدواته (الاختبار التحصيلى – بطاقة الملاحظة – اســـتبانة الآراء)، وتجربتها استطلاعياً على عينة من المتدربين، تم تجريب البرنامج على (١٤) معلماً بهدف التعرف على آرائهم حول:

١. وضع محتوى البرنامج وصياغته.

٢. مدى مناسبة الأنشطة ومدى استطاعة المتدربين تنفيذها.

٣. تحديد الصعوبات المتوقعة لدى المتدربين الذين سيتم تدريبهم.

٤. آرائهم حول مهارات التدريس التى تم تحديدها، وحول قضايا حقوق الإنسان التى تم اختيارها.
٥. مقترحاتهم لتحسين التدريب.

ومرت التجربة بالمراحل التالية:

- الاجتماع مع المعيدين والمدرسين المساعدين بهدف:
- شرح أهمية البرنامج وأهدافه.
- توضيح فهم المهارات المرتبطة بالتدريس الفعال، وفهم حقوق الإنســان، وخطــوات التدريب والهدف من ذلك.
- كيفية السير فى التدريب، وكيفية تنفيذ الأنشطة.

التطبيق القبلى لأدوات البرنامج التدريبى المقترح:

تطلب تحقيق أهداف التجربة الاستطلاعية، أن يتم قياس الجانبين المعرفــى والمهــارى للمتدربين قبل دراسة البرنامج وبعده، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بمــا يلــى: توزيــع نســخ الاختبارات التحصيلية على المتدربين، وشرحت لهم العمليات الخاصة بالإجابة عنها، كما تــم تزويدهم بورقة إجابة خارجية، وشرحت لهم كيفية استخدامها، ومن ثم طلبت الإجابــة عــن الأسئلة التى يحتوى عليها الاختبار.

حضور حصتين دراسيتين متتاليتين لكل منهم وتصويرها على شريط مرئى.

وقد اتضح من التطبيق القبلى تلك النقاط:

١. أن مغزى حقوق الإنسان غير واضح، وذلك لغيــاب المعرفــة بــالمواثيق الدوليــة والمبادئ والمفاهيم التى تأسست عليها حقوق الإنسان، كما أن رصــيدهم المعرفــى بقضايا حقوق الإنسان قليل جداً، وإدراكهم ووعيهم بالانتهاكات التــى تــتم بــالوطن العربى بسيط وسطحى ولا يمثل موقفاً محدداً.
٢. اتجاهاتهم نحو المتعلمين سلبية، وذلك لافتقادهم للرصيد المعرفى والــوعى الخــاص بحقوقهم وواجباتهم، وكذلك عدم وعيهم بحقوق وواجبات الطلاب، ومن ثم يتجهــون كثيراً إلى الضغط والتهديد، ويشيعون مناخا يتسم بالجمود والرتابة.
٣. الاعتماد على الطرق التقليدية فى التدريس، وهى التلقين ونقل المعلومــات، والبعــد عن استخدام الوسائل التعليمية أو طرق التدريس الفعالة، واختفاء الأنشــطة، ونــدرة

مواقف الحوار والتعبير عن الرأى من قبل الطلاب، ومن ثم يسود الاضطراب والسلبية. واللامبالاة بين الطلاب، وأحياناً الخروج عن القانون واستخدام العنف والعدوانية، وذلك لشيوع مشاعر الإحباط والعجز عند المتعلمين، ولعدم السماح لهم بالمشاركة والتعبير عن الرأى.

٤. افتقاد المتدرب لقيم الحوار والعقلانية، فهو يتمسك بالرأى الأحادى، ويفضل الطالب المطيع الذى لا ينافش ولا يختلف ولا يعارض ومن ثم فهو متمسك بالسلطة ويعطى لنفسه كل الحقوق، فله الحق فى الثواب والعقاب، والاعتراض والقبول والرفض، والصمت والكلام، والسؤال والجواب، والبدء والانتهاء، فى حين أن الطالب ليس له حقوق، بحجة أن المتعلم ليس له الخبرة ولا المعلومات التى تجعله فى نفس مكانته، مما يستوجب على المتعلم السمع والطاعة.

٥. غياب الفهم الواعى لطبيعة المتعلم، فأغلب المتدربين لا يدركون الخصائص النفسية والانفعالية والاجتماعية وأيضاً العقلية للمتعلمين، كما أنهم لا يهتمون بميولهم وقدراتهم، ويتجاهلون الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن ثم توجد فجوة واسعة بين المتدربين والمتعلمين.

٦. غياب الأنشطة والعمل الجماعى والتعاونى، مما أدى إلى انسحاب معظم المتعلمين من المشاركة فى الحياة الاجتماعية والثقافية والرياضية، واختفاء مبادئ التعددية الفكرية وحقوق الإنسان، والحق فى الاختلاف والتنوع والتعددية إلخ.

٧. التناقض بين القول والفعل، مما أدى إلى فقدان الثقة والمصداقية لدى المتعلم، كما أدى إلى عدم التمييز بين الواقعى واللاواقعى، والحقيقى والمزيف لديهم.

٨. غياب مهارات التدريس الفعال والاعتماد على التلقين، أدى إلى سيادة الانفعالية والعواطف، وإلى ندرة استخدام التفكير العلمى والنقدى.

٩. قصور فى فهم القضايا العامة لا سيما السياسية والثقافية لدى المتدربين، ولعل ذلك يعود إلى ضعف الاهتمام بالقراءة والمعرفة والإعداد الثقافى التام، ومن ثم فإن العديد من المتدربين يفتقدون القدرة على التعبير والإقناع والحوار، وهذا يكشف عن افتقاد المتدرب لمهارة التواصل والحوار، مما يجعله يتوجه إلى السرد والتلقين من كتب المدرسة، دون الاهتمام بمصادر معلومات جديدة ومتنوعة.

١٠. وأخيراً فإن المتدربين على الرغم من اعترافهم أحيانا بحق الطالب في المناقشة والحوار، إلا أن الممارسات والسلوكيات تكشف عن غياب السلوك الديمقراطى، وغياب المشاركة فى اتخاذ القرار، ومن ثم فإن المتعلم يكون سلبياً مسلوب الإرادة غير متفتح، وغير واثق من نفسه، وأحادى التفكير، وأميل للتعصب.

خامساً – تجريب البرنامج التدريبى المقترح:

بعد الانتهاء من الاختبار القبلى لأفراد العينة، تم التدريس للتجربة الاستطلاعية بشكل متدرج لمدة أسبوعين، ثم اجتمعت الباحثة بأفراد العينة وقامت بما يلى:

- الإجابة عن استفسارات المتدربين حول البرنامج، ومناقشة استفساراتهم.
- الاستماع لملاحظات المتدربين حول البرنامج من حيث (محتواه – تنظيمه – الأنشطة – طريقة كتابته – مدى وضوحه – وقدرة المتدربين على فهمه والاستفادة منه).

الأنشطة التدريبية:

قام أفراد العينة الاستطلاعية بتنفيذ بعض الأنشطة التدريبية المصاحبة للبرنامج، على النحو التالى:

- مشاهدة النماذج التدريبية، التى تمثل مواقف تدريبية تعكس المهارات الأساسية للتدريب لأحد المتدربين الذى يتسم بمستوى عال من التمكن والمناقشة والتعليق على هذا النموذج، بشكل فعال ويتفق مع هذه الدراسة.
- القراءة الإثرائية، حيث زودت الباحثة المتدربين ببعض المراجع الإضافية، والتى بإمكانهم الرجوع إليها إذا ما أرادوا المزيد من التعمق والاستزادة، وقد سمحت الباحثة بتوفير عدد كاف من النسخ المرتبطة (بتدريس حقوق الإنسان – والتجارب العالمية والمسجلة بشأن التدريس الفعال)، ليتثنى للمتدربين الاطلاع عليها بسهولة.

التقويم البعدى لأدوات البرنامج التدريبى:

وذلك بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ومناقشته عبر تطبيق الاختبار التحصيلى الذى تم تطبيقه قبلياً لقياس الجانب المعرفى للمتدربين، كما قامت الباحثة بحضور محاضرتين وتصويرهما على أشرطة فيديو، ومن ثم تحليلها من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة.

نتائج التجربة الاستطلاعية:

اتضح بعد تطبيق الدراسة قبلياً وبعدياً، أن مستوى المتدربين قد تحسن فى التطبيق البعدى مقارنة بالتطبيق القبلى، حيث حصل حوالى ٥٥% منهم فى الاختبار التحصيلى القبلى على أقل من ٥٠% من الدرجات، بينما حصل ٨٠% منهم فى الاختبار التحصيلى البعدى على ٨٠% فأكثر من الدرجات.

كما تحسن أداء المتدربين (عينة التجربة الاستطلاعية) فيما يتعلق بمهارات التدريس الفعال، حيث حصل حوالى ٧٣% منهم على ٥٠% فأقل من درجات بطاقة الملاحظة فى الأداء القبلى، فى حين حصل ٧٥% على ٨٠% فأكثر من درجات بطاقة الملاحظة فى الأداء البعدى.

آراء أفراد العينة الاستطلاعية فى البرنامج:

جاءت آراء المتدربين (عينة التجربة الاستطلاعية) مؤيدة للبرنامج من حيث وضوحه ومناسبة أنشطته، وقدرة المتدربين على تنفيذه.

سادساً – عرض نتائج التجربة النهائية:

للتأكد من صحة الفروض التجريبية، تم استخدام التصميم التجريبى للمجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلى/ البعدى، لدراسة فاعلية البرنامج المقترح كمتغير مستقل على المجموعة التجريبية التى درست البرنامج المقترح، وتم تدريبها عليه، وقياس كل من التحصيل المعرفى والأداء المهارى، من خلال أداتى البرنامج (الاختيار التحصيلى وبطاقة الملاحظة).

ويمكن توضيح ذلك من خلال هذا الشكل للتصميم التجريبى الذى تم اتباعه فى الدراسة الحالية:

شكل رقم (٧)

القياس القبلى	المعالجة التجريبية	القياس البعدى
تطبيق كل من الاختبار التحصيلى + بطاقة الملاحظة	اتباع برنامج تدريبى مقترح لاكتساب مهارات التدريس الفعال فى ضوء حقوق الإنسان	تطبيق كل من الاختبار + بطاقة الملاحظة بعدياً لقياس الأداء المعرفى والمهارى + استبانة الآراء

المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة

مجموعة الدراسة:

تم اختيار العينة من المدرسين المساعدين فى معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، والبالغ عددهم ٢٥ مدرساً مساعداً، وقد تم اختيار تلك العينة للأسباب التالية:-

اشتراك مجموعة الدراسة في مجموعة من الخصائص وهى المؤهل العلمى، واحتياجاتهم الدراسية لهذا البرنامج، حيث سيتم إعدادهم بعد ذلك لأن يقوموا بالتدريس، ومن ثم مدى احتياجاتهم الفعلية لاكتساب مهارات التدريس وبخاصة ما يرتبط بالمفاهيم والقضايا المعاصرة مثل حقوق الإنسان.

إجراءات تجربة الدراسة:

قامت الباحثة بإجراءات التجربة فى عام دراسى كامل (العام الدراسى ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤) وذلك على النحو التالى:

١. إجراءات ما قبل التجربة:

تم تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية على مجموعة من المدرسين المساعدين الذين تطوعوا للعمل في البرنامج، ثم تم شرح أهداف البرنامج والغرض منه، والاتفاق على طريقة التنفيذ، وتحديد موعد البدء فى البرنامج التدريبى.

٢. مرحلة تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ تجربة الدراسة من ٢٠٠٢/١١/١ إلى ٢٠٠٣/٤/٣٠، وقد اتخذت الباحثة الخطوات التالية:

١. الاجتماع بالمدرسين المساعدين المشاركين فى البرنامج، وتطبيق الاختبار التحصيلى، وبعد الانتهاء يتم التصحيح وجمع الدرجات ومقارنتها بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك لتحديد قدرة كل متدرب على الوصول إلى المستوى المطلوب المحدد (٩٠% من الدرجات)، ولتحديد مدى حاجته للبرنامج التدريبى إذا لم يستطع الوصول إلى المستوى المحدد.
٢. وبعد التأكد من حاجة العينة التى تم اختيارها للبرنامج التدريبى، قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج، والاجتماع بالمتدربين ثلاث مرات أسبوعياً، بمعدل ثلاث ساعات فى كل لقاء، وبذلك تصبح عدد ساعات اللقاء مع المدرسين حوالى ٥٤ ساعة على مدى خمسة أشهر.

٣. التطبيق البعدى لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج من خلال (تدريس المحتوى بالطرق التى استندت إليها الدراسة فى برنامجها، والقيام بعملية التقويم)، والاعتماد على الأنشطة المتعددة التى تم الإشارة إليها فيما سبق، أجرت الباحثة التقويم البعدى من خلال تطبيق:

١. الاختبار التحصيلى لقياس الجانب المعرفى.
٢. تسجيل محاضرتين لكل متدرب على شريط فيديو باستخدام "كاميرا الفيديو"، ومن ثم تتم مشاهدة هذه الحصص بمساعدة مدرس فى تسجيل بطاقة الملاحظة، ثم تقويم الأداء المهارى.
٣. تطبيق استبانة آراء للمتدربين على البرنامج.

وبالتطبيق البعدى لكل من الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة واستبانة الآراء، يكون قد تم تحديد مدى فعالية البرنامج التدريبى فى إكساب المتدربين مهارات التدريس الفعال فى حقوق الإنسان، وذلك من خلال تصحيح الدرجات لكل متدرب، والحصول على مستوى الأداء المعرفى، والأداء المهارى، بصورة كلية تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

سابعاً – نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا المحور النتائج المتعلقة بدلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل من القياس القبلى / البعدى لأداء المتدربين، فى الجانبين المعرفى والمهارى لمهارات التدريس الفعال لحقوق الإنسان، وذلك من خلال نتائج الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية المتضمنة فى البرنامج، وفيما يلى عرض لهذه النتائج:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات (تحصيل – أداء) المتدربين للمهارات التدريسية المتضمنة فى البرنامج التدريبى ككل، قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقهن لصالح التطبيق البعدى.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المتدربين المشاركين فى البرنامج قبل تطبيق البرنامج، ومتوسط الدرجات بعد تطبيق البرنامج فى (مهارة الحوار والاتصال والتواصل، والعمل الجماعى، ومهارة التقويم، الأسلوب العلمى، والسلوك الإنسانى)، لصالح التطبيق البعدى (فى بطاقة الملاحظة).
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات

المتدربين المشاركين فى البرنامج، قبل تطبيق البرنامج وبعده، فى الجانب المعرفــى الخاص بحقوق الإنسان، لصالح التطبيق البعدى (فى الاختبار التحصيلى).

٤. تبين وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية، بين متوسط الدرجات التحصيلية للمتــدربين ومتوسط درجاتهم فى الأداء المهارى فى التطبيق البعدى، وبذلك فإن الارتفــاع فــى درجات التحصيل رافقه ارتفاع فى درجات الأداء المهارى، وهو يعنــى أن هنــاك علاقة إيجابية بين اكتساب حقوق الإنسان، واكتساب مهارات التدريس الفعال.

٥. أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج المقترح، فقد اتضح من خــلال اســتخدام معادلة بلاك Black للكسب المعدل، وجود نسبة مرتفعة للكسب المعــدل تجــاوزت الحد المقبول للبرنامج ككل ولكل مهارة على حدة، ممــا يؤكــد فاعليــة البرنــامج التدريبى فى تحقيق أهدافه.

٦. أظهرت نتائج الاستبانة المتعلقة بأداء المتدربين حول البرنامج التدريبى المقترح، أن هناك علاقة إيجابية نحو البرنامج التدريبى من قبل المتدربين، إذ عبــر المتــدربون عن فائدة أهداف البرنامج ومضمونه بالنسبة لهم، كما أنهم استفادوا مــن الأســاليب والأنشطة التى حصلوا عليها، كما عبروا عن أهمية المعلومات النظرية المقدمة لهم، والتى تم التدريب عليها، مما يدل على أن البرنامج قد ساعد المتدربين على اكتساب المهارات اللازمة للتدريس الفعال.

ثامناً – نتائج الدراسة والتوصيات:

فى ضوء النتائج السابقة التى توصل إليها البحث الحالى، يمكن أن يعــود الســبب فــى فعالية البرنامج فى تحسين أداء المتدربين إلى مجموعة من العوامل أهمها:

١. إعطاء الوقت الذى سمح للمتدربين أن يتعرفوا على الجانب المعرفى الخاص بحقوق الإنسان، ومهارات التدريس الفعال، ثم التمكن من تلك المهــارات فــى منــاخ مــن الحرية، إضافة إلى تواجد الباحثة خلال فترة التدريب وقيامها بالتدريب، مما ســهل تقديم التوجهات والإرشادات لهم، مما شجع المتدربين على الأداء الجيد والانتظام.

٢. استخدام أساليب التدريس الفعالة فى تنمية المهارات، حيث تم الاعتماد على المناقشة والحوار والعصف الذهنى والمائدة المستديرة وتبادل الآراء والأدوار، وبخاصة عنــد مشاهدة النماذج التسجيلية المصورة، والتى كان يتم تقديمها فى منــاخ مــن الحريــة

والنقد، الأمر الذى أدى إلى تحسين أدائهم بشكل أفضل وأسرع.

٣. جاء البرنامج ليلبى حاجات المتدربين فعلياً، حيث أن موضوع تدريس حقوق الإنسان فى حد ذاته من الموضوعات المهمة والجديدة على التربويين، وتنمية مهارات التدريس الفعال وإن كان ليس بالجديد، إلا أنه سيظل محور دراسة واهتمام، حيث لا يزال أسلوب التدريس التقليدى هو الأكثر استخداماً وشيوعاً بين الأساتذة والمعلمين فى جميع المراحل التعليمية.

٤. تم الربط بين كل من المفاهيم والقضايا المطروحة من خلال الجانب المعرفى بالتطبيق، وذلك من خلال ربط المادة المقدمة بالقضايا والمشاكل الواقعية للمتدربين، وتقديم أمثلة تطبيقية على حلول عملية، وكيفية الاتصال بالمؤسسات المسئولة عنها، يضاف إلى ذلك الاعتماد على طرائق وأساليب فى التدريس جذبت المتدربين، لأنها اهتمت بعرض خبرات عملية، ومواقف تدريسية تم تسجيلها وتقويمها وتقديم البعض منها من خلال الفيديو، وتعزيز المواقف الإيجابية ورفض ونقد المواقف السلبية ... كل ذلك ساهم فى تحسين الأداء المهنى لهم.

٥. إتاحة الفرصة للتقويم البنائى المستمر خلال تطبيق البرنامج، وذلك من خلال التمارين والمناقشات والاستفسارات ومشاهدة النماذج التدريسية وتقويمها، مما ساعد على تقديم تغذية راجعة فورية للمتدرب أثناء فترة التدريب، وتصحيح المسار وتحسين الأداء التدريسى لمجموعة البحث.

وأخيراً، إذا كان غياب قيم الديمقراطية والمشاركة والتفاعل هو أساس انتقاص حق من حقوق الإنسان، وهو بلا شك السبب فى الركود والعزلة والانطواء والخمول الاجتماعى الذى أصبح سائداً بين الطلاب داخل الجامعات، كما هو السبب فى سيادة التفكير والتعبير والممارسة التى تعود إلى عهد ما قبل المجتمعات المتحضرة، فإن ذلك يعكس سبب حدوث الصراعات والأفكار المتعصبة التى أصبحت منتشرة أكثر من أى وقت مضى، ويصبح من الضرورى إرساء وإعلاء قيم التآلف والتعايش على أسس ديمقراطية، يُصان فيه حقوق الإنسان أفراداً وجماعات، ويأتى عضو هيئة التدريس فى الجامعة على قائمة الإصلاح، ويصبح تدريبه من أجل إكسابه مفاهيم وثقافة حقوق الإنسان، وأيضاً مهارات التدريس الفعال التى تستند على تلك الثقافة هى من أولويات هذا الإصلاح، الذى ننشده داخل الجامعات.

التوصيات:

١. ضرورة تدريس مادة حقوق الإنسان فى جميع الكليات الجامعية والمعاهد العلمية الأخرى، مع الأخذ فى الاعتبار نوعية التخصصات المختلفة.

٢. ضرورة اهتمام الكليات الجامعية، بتوجيه الدراسات العليا نحو تعميق الدراسة فى قضايا حقوق الإنسان، وأن تكون رسائل الماجستير والدكتوراه وقاعات الدراسة مهتمة بتلك المادة.

٣. أن تؤخذ فى الاعتبار عند تدريس قضايا حقوق الإنسان جوانبها المختلفة؛ السياسية والدينية والتاريخية والاجتماعية والاقتصادية والقانونية، أيضاً يجب التركيز على إيضاح حقوق الإنسان العربى، من خلال كشف الممارسات والانتهاكات المختلفة التى تتعرض لها الشعوب العربية فى فلسطين والعراق.

٤. أن يتم تدريس حقوق الإنسان بطرق لا تستند إلى مجرد صيغ تقليدية، وإنما تستعرض وتحلل مختلف المساهمات التاريخية لشعوب العالم فيما يتعلق بحقوق الإنسان، وبصفة خاصة تلك التى لها علاقات بمشكلات العالم المعاصر، كحق الشعوب فى تقرير مصيرها وحقوق سكان الدول المختلفة، وإدانة كافة أشكال التمييز العنصرى، على أن يكون تدريس حقوق الإنسان من خلال حلقات نقاشية، ومجموعات عمل، وحوار وعصف ذهنى وليس مجرد محاضرات تلقينية.

٥. أن تُعقد دورات تدريبية للقائمين على تدريس مادة حقوق الإنسان فى الجامعة، وأن تتسع تلك الدورات لجميع الأساتذة، حتى يتمكنوا من اكتساب مهارات التعامل مع الآخر (المتعلم) بفاعلية، ومن ثم يمكن أن يكونوا قدوة ووسيلة فى ذات الوقت، لإكساب الطلاب مفاهيم وقيم حقوق الإنسان، ليس فقط على المستوى النظرى، وإنما على مستوى الممارسة والمعايشة اليومية والحياتية.

٦. إعطاء أولوية للمعلم الجامعى، الذى سيصبح عضو هيئة تدريس، في الحصول على الدورات التدريبية، لضمان إكسابه مهارات التدريس الفعال فى حقوق الإنسان، وذلك إدراكاً لأهمية دور المتدرب الجامعي في العملية التعليمية، حيث إنه يُعد العامود الفقرى لها، والمثل الأعلى لطلابه، والمسئول عن إكسابهم المفاهيم والاتجاهات المرتبطة بحقوق الإنسان وممارستها.

هوامش الدراسة

(١) أنظر: على أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الـوطن العربـى – مركز دراسات الوحدة العربية – سبتمبر ١٩٩٩ ص ٢٦، وانظر أيضا: محمد عياط – تقرير حول تدريس حقوق الإنسان بكلية العلوم الثانوية والاجتماعية بفاس، ندوة عمداء كليات الحقوق فى الوطن العربى حول تدريس حقوق الإنسان والديمقراطيـة – تـونس ٢٥ – ٢٧ أكتوبر ١٩٩١.

(٢) عبد الحليم محمود السيد: نحو جامعة تنمية قدرات التفكير الإبـداعى والناقـد، مـؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى، رؤية لجامعة المستقبل، الجزء الثالث، الجيـزة، جامعة القاهرة، ٢٢ – ٢٤ مايو ١٩٩٩، ص ٩١٩ – ص ٩٣٩.

(٣) نادية محمود مصطفى، دور الجامعات العربية فى الحفاظ على الهوية العربيـة: حالـة جامعة القاهرة، بحث مقدم إلى مؤتمر دور الجامعات العربية فى تقرير الهوية العربيـة – مؤتمر مصاحب للاجتماع ٣٦ لمجلس اتحاد الجامعـات العربيـة (مصـر أكتـوبر ٢٠٠٣).

(٤) يوسف سيد محمود: أبعاد أزمة التعليم الجامعى – دراسة تحليلية، مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى، جامعة القاهرة ٢٢ – ٢٤ مايو ١٩٩٩، ص١٠ – ص ٢٦

(٥) مغاورى شحاته دياب: نظام الساعات المعتمدة، مؤتمر جامعة القاهرة لتطـوير التعلـيم الجامعى – رؤية لجامعة المستقبل، الجزء الأول، جامعة القاهرة، مايو ١٩٩٩، ص ص ١٨٠-١٩٤

(٦) إلهام عبد الحميد فرج: التنشئة السياسية فى العملية التربوية، الطبعة الأولى، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ٢٠٠٤ – ص٩-١٢.

(٧) أعمال مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى (رؤية لجامعة المسـتقبل) مـايو ١٩٩٠.

(8) Smith hans The same and patdifferent Social studies Curriculum in Sask, Atchewan and Alberta, journal citation – Canadean Social studies, V 31, Fall 1996..

(9) UNESCO, (1998) "Frame work for Priority action for change and Development in Higher education" adopted by the world con ferenceon highher education, October 1998

(١٠) حقوق الإنسان، المجلد الرابع – مناهج التدريس وأساليبه فى العالم العربــى – إعــداد محمود شريف – محمد السعيد الدقاق – عبد العظيم وزيــر – دار العلــم للملايــين – الطبعة الأولى تشرين الثانى / نوفمبر ١٩٨٩.

(١١) منير محمود بدوى: برنامج التعليم المفتوح بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل – رؤيــة نظرية فى الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، أسيوط، جامعــة أسيوط، ٢١: ٢٥ ابريل ٢٠٠١، ص ١٠٥: ١٣٢.

(12) Levy, Raichel, "The Role of university – industry Relationships at the Regianal level: Application to univeraity louis Rosteur in strespoury Beta, U M R, VOCC – universite louis resteur, Strespourg.

(١٣) المؤتمر القومى للتعليم العالى، الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومــة التعلــيم العــالى، القاهرة، وزارة التعليم العالى، فبراير ٢٠٠٠.

(١٤) أنظر كل من:

- أحمد حسين اللقانى: تطوير مناهج التعليم، الطبعة الأولى، عالم الكتــب، ١٩٩٥، ص ١٨٢.
- محمود أبو زيد: تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية، مركز الكتاب والنشر، الطبعة الأولى، ١٩٩١، ص ٢٢١.
- إبراهيم مطاوع، التجديد التربوى، أوراق عربية وعالميــة، دار الفكــر العربــى، الطبعة الأولى، ١٩٩٧، ص٩٨.

(١٥) عبد الفتاح أحمد جلال – إعداد هيئة التدريس بالجامعة – مجلة العلوم التربوية – معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة – يوليو ١٩٩٣.

(١٦) محمد الزعيمى: استراتيجية التدريس والتقويم الملائمة للتعليم العالى العربــى لملاحقــة تحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، من واقائع المؤتمر العلمى الثامن للتعليم العالى العربى وتحديات القرن الحادى والعشرين ٢٠١٧، أبريل ١٩٧٤، الكويت – ص ١٥٤.

(١٧) الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، موسوعة قانون تنظيم الجامعة رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢، مطبعة جامعة القاهرة ١٩٨٣، ص ١١١.

(١٨) محمد السعيد فرحات: نموذج مقترح لبرنامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة، المــؤتمر السنوى للكتاب، التربية فى الوطن العربى فى عالم متغير، الجمعية المصــرية للتربيــة المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة ٢٣ – ٢٥ يناير، ص٧.

(١٩) نادر الفرجانى: رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى، المنظمــة العربيــة للتربيــة والثقافة والعلوم، يوليو ١٩٩٨، شبكة المعلومات الدولية من www.almishkat.org.

(٢٠) سعيد إسماعيل على: المؤتمر السنوى الثامن عشر للبحوث السياسية والتعليم العالى فى مصر - التعليم العالى بين كمه وكيفه - من الترضى فى القبـول إلـى التـردى فـى المخرجات، ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥ من ص ١٦ إلى ٢٠.

(٢١) محمد السعيد فرحات، مرجع سابق.

(22) Muijs, D. & Reynolds, D. (2001) Effective Teaching: evidence and bractice (London, Paul chab man).

(٢٣) على راشد: الجامعة والتدريس الجامعى، جدة، دار الشروق، ١٩٨٨، ص٩١، ٩٢.

(٢٤) جفرى بارندر: المعتقدات الدينية لدى الشعوب، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، الكويـت، عالم المعرفة، عدد ١٧٣، ١٩٩٣ ص ١٧٣.

(٢٥) جان جاك روسو: العقد الاجتماعى ومبادئ الحقوق السياسية، ترجمـة عـادل زعتـر، اللجنة الدولية لترجمة الدوافع العالمية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٥٤.

(٢٦) أنظر: ليون تروتسكى وآخرون: أخلاقهم وأخلاقنا بوجهتى النظر الماركسية والليبراليـة فى المثل الأخلاقية، ترجمة: سمير عوه، دار دمشق، الطبعة الأولى، ١٩٦٩.

(٢٧) زكريا إبراهيم: هيجل والمثالية المطلقة، عبقريات فلسفية، القاهرة، مكتبة مصر ١٩٧٠، ص١٩.

(٢٨) عبد الرحمن بدوى: الأخلاق والنظرية، الطبعة الأولى، ١٩٧٥، ص ١٢٥.

(٢٩) برتراندراسل: حكمة الغرب، ترجمة فؤاد زكريا، الجزء الثانى، سلسلة عالم المعرفـة، اللجنة الدولية، ص ١٦٦.

(٣٠) عبد الرحمن بدوى، مرجع سابق ص ١٢٨

(٣١) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص ٨٦.

(32) Student – centered learning in the classroom work shop The learning portfolio – Reflective practice for improving student learning – john Zubiznrrcta Boltan, Mt AnkerG

(٣٣) أنظر حسن حنفى: الجذور التاريخية لأزمة الحرية والديمقراطية فى وجداننا المعاصـر، وعلى الدين هلال وآخرون: الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربـى، بيـروت مركز الدراسات والوحدة العربية، ١٩٨٣.

(٣٤) أنظر محمد عياط: تقرير حول تـدريس حقـوق الإنسـان بكليـة العلـوم القانونيـة والاجتماعية، ندوة عمداء كليات الحقوق فى الوطن العربى حول تدريس حقوق الإنسان والديمقراطية، تونس ٢٥ - ٢٧ أكتوبر ١٩٩١، باولو فريـرى: تربيـة المقهـورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت، دار العلم ١٩٨٠، وعلى أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى، مرجع سابق.

(٣٥) التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية فى الوطن العربى، منشورات المعهد العربى لحقوق الإنسان ١٩٩٤ بالتعاون مع اليونسكو، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية وزارة التربية والعلوم (تونس)، كلية العلوم القانونية والسياسية والاجتماعية (تونس) و:

- وحدات التكوين فى مجال التربية على حقوق الإنسان، نشرة الاتصال الخاصة بالبرنامج الوطنى للتربية على حقوق الإنسان، العدد ٣ - ٤ سبتمبر - ديسمبر ١٩٩٨، الطبعة بالتعاون مع اليونسكو واللجنة الوطنية العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(٣٦) أنظر: أمير اللواء مصطفى: صدى حقوق الإنسان فى التشريعات والبرامج التعليمية فى تونس، ص ١٤٤، أحمد الجهانى: نحو طريقة أفضل لتدريس مادة حقوق الإنسان فى الجامعات العربية، ليبيا ص ٥١، ٥٢، موسى الدويك: تدريس حقوق الإنسان فى جامعات الضفة والقطاع، ص ٨٢ - ص ٩٣، من كتاب حقوق الإنسان - المجلد الرابع - مناهج التدريس وأساليبه فى العالم العربى، دار العلم للملايين، إعداد محمود شريف بسيونى وآخرون، نوفمبر ١٩٨٩.

(37) Thom P-osm. H, and others: Staff Self Approisal st the Departmenat level, A Case Study "Higher Education Research and Development", Vol. G, No. 1, 1990, p.p 39 – 48.

(38) Personal Policies and Procedures (on line) Teach Faculty Staff Hand Book, 12/12/1999- Available From world wide wab fil: // Ateach Faculty – staff hand Book – Policies Htm.

(٣٩) محمود شريف بسيونى وآخرون: حقوق الإنسان - مناهج التدريس وأساليبه فى العالم العربى، المجلد الرابع، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، نوفمبر ١٩٨٩ ص ١٤٥.

(٤٠) عبد العظيم وزير: تدريس حقوق الإنسان بكليات الحقوق بالجامعات العربية، من كتاب حقوق الإنسان، دار العلم للملايين، ١٩٨٩، ص١٣.

(٤١) المرجع السابق، ص١٣.

(٤٢) زيد الهويدى: مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعة العين، ٢٠٠٠.

(43) Johnsan of dohnson, R: social skills for Successful Group wrok, leadership vol 91, No 9 pp. 18-23, 1995

(44) Meyer – P(1994) Teacher's practical Knowledge: Obtaining & using Knowledge of studenty Australia Queendland.

(45) Klessen, trand H. Global trenda in Teacher Education the Arab Gulfsldes Progeedints the confernce on teacher Educatian Doha, state of Qctober, January G-g, 1984

(46) Dohnsan dohnsan, R: social skills for successful Graop work, leadership vol 91, No – 9 pp. 18 – 23, 1995.

(٤٧) محمد الدريج: التدريس من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التـدريب بالكفايـات، دار الكتاب الجامعى، العين، ٢٠٠٤، ص ٢٩.

(٤٨) عمارة بن رمضان، صالح الطرابلسى، وآخرون، دليل المدرسة فى التربية على حقـوق الإنسان – المعهد العربى لحقوق الإنسان – تونس ٢٠٠١ – ص ١٥٧.

(49) Richard I – Miller: Student Assessment of Teaching in higher Education, Klower Academic Puplishers – Vol 17, Neth is Lsnds, 1988

- Enhancing Teaching Effectiveness (on line) Teaching university of Mississippi May 1995. Available From world wide web file: USA: enhancement.

(٥٠) أنظر المصادر الآتية:

– لينة أبو نوار: الحاجة إلى التطوير المهنى لأعضاء هيئة التـدريس فـى الجامعـات العربية، مجلة التربية الحديثة، مكتبة اليونسكو الإقليمى للتربية فى الـبلاد العربيـة، العدد الحادى والخمسون، السنة السابعة عشر، ديسمبر ١٩٩٠.

– المجلس الأعلى للجامعات – تقرير اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعى – القـاهرة – أكتوبر – ١٩٩١.

- Richard I – Miller: Student Assessment of Teaching in higher Education, Klower Academic Puplishers – Vol 17, Neth is Lsnds, 1988
- Harris, A., Jamieson, I. & Russ, J. (1995) A Study of Effective Departments in Secondary Schools, School Organization, 15, 283 – 299.

– خليفة السويدى: عبد اللطيف حسين حيدر: أساليب رفع كفاءة الأداء لـدى أعضـاء هيئة التدريس بالجامعة، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعيـة المصـرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والأربعون، أبريل ١٩٩٨.

(٥١) منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، المعهد الدولى لحقوق الإنسان، كل البشر، كتاب مدرسى فى التربية على حقوق الإنسـان، ٢٠٠١، ص١٨٦، ١٨٧.

(٥٢) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(٥٣) المرجع السابق، ص١٢٩ – ١٦٣.

ملحق رقم (١)

أسماء المحكمين

اسم المحكم	الوظيفة
١. إبراهيم الشافعى	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة
٢. سعد دياب	أستاذ متفرغ معهد الدراسات التربوى
٣. على محى الدين راشد	أستاذ المناهج بكلية التربية – جامعة حلوان
٤. أ.د محمود شوقى	أستاذ غير متفرغ قسم المناهج معهد الدراسات التربوية
٥. أ.د مصطفى عبد السميع	عميد معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة
٦. د. أمانى الموجى	مدرس قسم المناهج معهد الدراسات التربوية
٧. نهى حامد عبد الكريم	مدرس قسم أصول التربية بمعهد الدراسات التربوية

ملحق رقم (٢)

الاختبار التحصيلى فى صورته الأولية

١. ما المقصود بحقوق الإنسان؟
٢. ما معنى أن الحقوق متأصلة فى طبيعة الإنسان؟
٣. قدم أمثلة من اضطرابات اجتماعية أو سياسية جرت كنتاج لأفكار حقوق الإنسان وحرياته.
٤. ما المقصود بحق الإنسان فى الحرية؟
٥. أعط أمثلة لحق الطالب فى ممارسة بعض حقوقه؟
٦. ما هى الحقوق والحريات المدنية؟
٧. ما الحقوق والحريات السياسية المنصوص عليها فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان؟
٨. ما الحقوق والحريات الاقتصادية والاجتماعية المنصوص عليها فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان؟
٩. ما المعيار الذى تم الاعتماد عليه لوصف حقوق الإنسان إلى ثلاثة أجيال؟
١٠.ما هو الإعلان العالمى لحقوق الإنسان؟
١١.ما المقصود بالتمييز، وما أشكاله ؟
١٢.لماذا سمحت حقوق الإنسان من الجيل الثالث بحقوق التضامن الإنسانى ؟
١٣.لماذا أصبح هناك ضرورة للتكامل بين الأجيال الثلاثة للحقوق؟
١٤.استعرض عشرة حقوق أساسية ورتبها حسب أولوياتها لحقوق الطفل فى الدول العربية؟
١٥.الحق فى.........، و .... هو حق الإنسان منذ الميلاد.
١٦.يكون التمتع بالحقوق دون غيره على أساس.........،..........،..........،.......،..........،...............،............
١٧.اكتب عن: ممارسة الحقوق والحريات يعنى أن تتضمن الاعتراف بحقوق وحريات الآخرين واحترامها
١٨.الحقوق المدنية والحقوق السياسية.

١٩.الحقوق الاقتصادية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الثقافية.

٢٠.من أبرز التشريعات الدولية المنبثقة عن الإعلام العالمى (العهدان الدوليان).

٢١.الدول الأطراف هى الدول التى صادقت على العهد وأصبحت طرفاً فيه.

٢٢.حق الشعوب فى تقرير مصيرها يعنى حقها فى اختيار كيانها السياسى، وحقها فى التصرف بحرية فى ثروتها، وحقها فى النمو الاقتصادى والاجتماعى والثقافى.

٢٣.أكمل: التمييز على أساس......، هو معاملة........ بكيفية غير عادلة دون المساواة مع الرجل.

٢٤.التمييز معناه أن يتلقى فرد، أو جماعة ما معاملة مختلفة وغير متساوية مع الآخرين، وهو يكون على أساس..................

٢٥.الحرية نقيض.........، والعدل نقيض...........، والتسامح نقيض،..........، والتعددية نقيض.........، والعقلانية نقيض........، والموضوعية نقيض........، والجماعية نقيض...........، والإيجابية نقيض.............

٢٦.حقوق الإنسان من الجيل الثالث هى حق الجميع فى......، وحق الجميع فى........، وحق الجميع فى..... وقد سمحت حقوق الإنسان من الجيل الثالث بحق............

٢٧.ميثاق.............هو أول ميثاق دولى يشير إلى مسئولية المجتمع الدولى فى................

أيضاً للتعرف على مدى وعى عينة الدراسة بثقافة حقوق الإنسان وذلك من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة تناولت الجوانب التالية:

١. معرفتهم بالمبادئ والمفاهيم التى تأسس عليها حقوق الإنسان.
٢. إدراكهم لانعكاس مفاهيم حقوق الإنسان على قيم المشاركة والحرية والديمقراطية.
٣. اختياراتهم لطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المرتبطة بحقوق الإنسان.
٤. مواقفهم إزاء بعض المشاكل والقضايا الحياتية المحلية والعالمية.
٥. مواقفهم من الطلاب ومشكلاتهم ووعيهم باحتياجات المتعلمين.
٦. رصيدهم المعرفى بقضايا حقوق الإنسان والانتهاكات التى تتم فى الوطن الفرعى.
٧. إدراكهم للمواقف المعوقة لتحقيق حقوق الإنسان.
٨. الرصيد المعرفى والوعى الخاص بحقوقهم وواجباتهم، وحقوق الطلاب وواجباتهم.

ملحق رقم (٣)

الاستبانة الخاصة بآراء المتدربين على البرنامج

	تحقق لدرجة كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لم تتحقق
أولاً: أرى أن أهداف البرنامج كانت مفيدة يرجع السبب فى ذلك إلى:				
١. أهداف البرنامج واضحة				
٢. اتفقت أهداف البرنامج مع أهداف التدريس				
٣. اهتمت أهداف البرنامج بتطوير المهارات الإنسانية				
٤. اهتمت الأهداف بتطوير المعارف				
٥. تم توضيح أهداف البرنامج منذ البداية				
٦. اهتمت الأهداف بتطوير الأداء المهنى				
ثانياً: أرى أن محتوى البرنامج مفيد لأن:				
١. المادة التدريبية على مستوى ملائم وعملى ومفهوم				
٢. المادة التدريبية حققت الأهداف التى وضعت للبرنامج				
٣. المادة التدريبية عززت معارفى النظرية بشكل مناسب				
٤. المادة التدريبية ساعدت فى تطوير أدائى المهنى				
٥. المادة التدريبية عرضت بشكل واضح				
٦. المادة التدريبية قدمت بشكل واقعى سهل				
٧. اشتمل على المعارف النظرية التى تنمى مهارات التدريس وحقوق الإنسان				
٨. اشتمل على الممارسات الأدائية				
٩. استخدم طرائق وأساليب متنوعة				
١٠. استخدم وسائل وأنشطة متنوعة				
١١. تم تقديمه بأسلوب جذاب				
١٢. تم عرضه بطريقة تسلسل منطقى				

	تحقق لدرجة كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لم تتحقق
ثالثاً: فى مجال الأساليب:				
١. اشتمل البرنامج على أنشطة متنوعة (قراءة – استماع – مشاهدة)				
٢. ساعدنى على تقييم ذاتى				
٣. اشتمل على أمثلة توضيحية لمفاهيم حقوق الإنسان ومهارات التدريس				
٤. احتوى على نماذج تدريبية تربط بين النظرية والتطبيق				
٥. ساعدنى على أن أكون نشيطاً وفعالاً أثناء التدريس				
٦. أتاح البرنامج فرصة تطبيق ما تعلمته				
٧. أحتاج لمزيد من الأمثلة على نماذج التدريس الفعال				
٨. ما زلت أشعر بصعوبة لتنفيذ هذه المهارات				
٩. مازلت أشعر بالحاجة للتدريب على ممارسة المهارات التى تدربت عليها				

رابعاً: رؤيتكم للبرنامج الذى تم التدريب عليه:

١. هل سبق لك التدريب على برنامج لحقوق الإنسان والتدريس الفعال.

نعم ( ) لا ( )

٢. ما مدى استفادتك من هذا البرنامج.

كبيرة ( ) قليلة ( ) متوسطة ( ) لا توجد ( )

٣. ما هى الموضوعات المرتبطة بحقوق الإنسان والتدريس الفعال والتى أغفلها البرنامج وترغب فى التدريب عليها.

أ. ....

ب. ....

جـ. ....

٤. ما هى المهارات التى تعتقد انك فى حاجة إليها للأداء التدريسى بشكل أفضل.

أ. ....

ب. ....

جـ. ....

ملحق رقم (٤)

المعادلات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج

١. معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط:

$$ر = \frac{\text{مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{(\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}\ (\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}}$$

حيث ر = معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى.

مج س ص = مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى الاختبار لمرتين.

مج س × مج ص = حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار فى التطبيـــق الأول (س) فى مجموع درجات الاختبار نفسه فى التطبيق الثانى (ص).

مج س٢ = مجموع مربعات درجات الاختبار فى التطبيق الأول (س).

مج ص٢ = مجموع مربعات درجات الاختبار فى التطبيق الثانى (ص).

(مج س)٢ = مربع مجموع درجات الاختبار فى التطبيق الأول (ص).

(مج ص)٢ = مربع مجمع درجات الاختبار فى التطبيق الثانى (ص).

معادلة حساب معامل السهولة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الاجابات الخاطئة}}$$

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

١- معامل جونسون لحساب التمييز:

$$\text{معامل تمييز المفردة} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص س}}{\text{٠,٢٧} \times \text{ن}}$$

حيث ص س = عدد الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة من ذوى التحصيل المرتفع.

ص س = عدد الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة من ذوى التحصيل المنخفض.

معادلة كوبر Cooper لنسبة الاتفاق:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times \text{١٠٠}$$

ملحق رقم (٥)

بطاقة الملاحظة حول تحديد مهارات التدريس الفعال
لدى (المعيدين / والمدرسين المساعد)

أولا: بيانات عامة

اسم المعيد / أو المدرس المساعد

اسم الملاحظ

تاريخ الملاحظة

ثانياً: تعليمات استخدام البطاقة

تهدف البطاقة إلى تقويم الجانب المهارى للتدريس الفعال لدى المعيدين/ المدرسين المساعدين أثناء التدريس، وتحديد مدى توافرها لديهم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

تحتوى البطاقة على (٦) مهارات أساسية (رئيسية)

يفرغ منها (٣٧) مهارة فرعية

أرجو ملاحظة أداء المتدرب خلال فترة المحاضرة ضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن رأيك فيما تلاحظه من بنود البطاقة وذلك حسب التقدير الذى يستحقه أثناء أداء المهارات الفرعية طبقاً للمعايير الآتية جيداً جداً (٤) درجات عندما يقوم المتدرب بالأداء بشكل صحيح وبسهولة معظم الوقت

جيد ٣ درجات عندما يقوم بشكل صحيح وبسهولة فى كثير من الأحيان.

متوسط ٢ درجة عندما يقوم بشكل صحيح وبسهولة فى بعض الأحيان.

ضعيف ١ درجة واحدة عندما يقوم بشكل صحيح وبسهولة ويظهر التردد وعدم الثقة أثناء البعض.

ضعيف جداً صفر عندما لا يؤدى المعلم المهارة أبدا ويظهر التردد وعدم الثقة أثناء العرض.

بطاقة الملاحظة

المـــــمــــــهـــــــارات	مهم جداً	مهمة	متوسط الأهمية	قليلة الأهمية	غير مهم	الوزن النسبى
١. الحوار:						
١. يشجع الطلاب على أن يسألوا بحرية.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٢. يسمح بأن يعبر الطالب عن رأيه دون خوف أو رهبة.	.					
٣. يعطى الطالب حق التفكير المستقل.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. لا يقاطع الطالب عندما يتحدث.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٦. يقبل النقد من الطلاب.	١٠	٤	–	–	–	٨٥
٧. يعطى أمثلة واضحة ترتبط بالطالب.						
٨. يتسم بالمرونة.						
٩. يحترم التفكير المســتقل للطالــب ليصــدر الأحكام على أسس موضوعية.						
١٠. يتحكم فى انفعالاته.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
١١. يقبل التعددية والاختلاف.						
٢. مهارة الاتصال والتواصل:						
١. الاتصال بالنظر.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. الاتصال اللفظى.	١٣	١	–	–	–	٩٨
٣. الاتصال السمعى.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. يتحدث بصوت مسموع وواضح.						
٣. مهارة العمل الجماعى:						
١. يستخدم طرائق تـدريس تسـمح بالعمـل الجماعى مثل مجموعات العمل المصغرة.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٢. يحفز الطالب على المشاركة.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧,٥
٣. يختار المجموعات على أسس من الحريـة والموضوعية.	٧	٤	٣	–	–	٨٢
٤. يشجع العمل التعاونى.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧

المهـــــارات	مهم جداً	مهمة	متوسط الأهمية	قليلة الأهمية	غير مهم	الوزن النسبى
٥. يوفر فرصا للطلاب للتعامل والتفاعل فيما بينهم.	١٣	–	١	–	–	٩٨
٦. يكسب الطلاب مهارة العمل الجماعى.						
٤. مهارة التقويم:						
١. يضع أسئلة لها إجابات مفتوحة.	١٠	٢	٢	–	–	٨٧,٥
٢. يقيم الطلاب على أسس موضوعية.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. يراعى الفروق الفردية فى التقييم.	٥	٨	٢	–	–	٨٠
٤. يشرك الطالب فى تقييم زملائه.	١٢	–	٢	–	–	٩٢
٥. يشرك الطالب فى تقييم ذاته.	٥	٨	٢	–	–	٨٠
٦. يقيم الطلاب على أسس من العدل والمساواة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. مهارة الأسلوب العلمى (الموضوعية والعقلانية):						
١. يحدد المشكلة ويشرك الطلاب فى التفكير فى حلها.						
٢. يشجع الطلاب على فرض الفروض.						
٣. يحفز الطالب على جمع المعلومات.						
٤. الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل منطقى ومرتب.						
٥. يدرب الطالب على الملاحظة العلمية الدقيقة.						
٦. مهارة السلوك الإنسانى:						
١. يشجع مناخا من السلام والطمأنينة.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٢. يتعامل مع جميع الطلاب بالمساواة والعدل.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٣. لا يستنكر الإجابات الخطأ.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٤. لا يستخدم العنف فى التعامل والعقاب.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٥. يحل المشكلات والنزاعات بالتفاهم والحسم.	١٤	–	–	–	–	١٠٠
٦. إذا أخطأ الطالب يتصرف معه بشكل لائق.	١٤	–	–	–	–	١٠٠

عدد بنود بطاقة الملاحظة ٣٨ بند.

ملحق رقم (٦)

استبانة آراء المتدربين حول البرنامج

السيد الأستاذ / المعيد / المدرس المساعد، تم بناء هذه الاستبانة بهدف التعـرف علـى آرائكم حول البرنامج، وقد تم تزويد الاستبانة بأربع خانات وهـم: تحقـق لدرجـة كبيـرة، ولدرجة متوسطة ولدرجة ضعيفة ولا يتحقق، ضع علامة (√) أمام اختيار واحد فقـط لكـل عبارة.

تعقيب

د. إسماعيل صبري مقلد

المتحدثون في هذه الجلسة هم ثلاثة من الأساتذه الأجلاء، المتحدث الأول هـو **الأسـتاذ الدكتور سيف الدين عبد الفتاح** (أستاذ العلوم السياسية بكلية الاقتصـاد والعلـوم السياسـية بجامعة القاهرة)، والدراسة المقدمة من سيادته تدور حول قضية التعليم والهوية ونحوتأسـيس جامعات حضارية. المتحدث الثاني، هو **الأستاذ الدكتور عبد الخبير محمـود عطـا** (أسـتاذ العلوم السياسية بكلية التجارة جامعة اسيوط)، وتناقش دراسته دور الجامعـات فـي العـالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة: أسباب الفشل ومقومات النجاح. المتحدث الثالث **الأستاذة الدكتورة إلهام عبد الحميد** (وكيل معهد الدراسات التربوية، ورئيس قسم مناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة سابقاً)، وتتحدث الدراسة المقدمـة مـن سـيادتها حول التدريس الفعال لحقوق الإنسان البرنامج التدريبي المقترح لأعضـاء هيئـة التـدريس بالتعليم العالي.

إن من يستمع إلى هذه العروض الثلاثة، لابد وأن يخلص إلى أن هناك من أزمة شـديدة التي تحيط بأداء الجامعات في مصر، وأول مؤشرات هذه الأزمـة الخانقـة، والتـي تبـدو مستعصية على الحل، أو تخرج عن إطار ما يمكن أن نواجه به هذا الموقف العصـيب فـي الأمد المنظور أو في الأجل القريب، عديد من التساؤلات المهمة التي طرحها الأستاذ الدكتور عبد الخبير عطا، في دراسته عن دور الجامعات في العالم العربي والإسلامي في بناء النسق الثقافي والحضاري للأمة، والدراسة مستفيضة تتصف بشمولية المعالجـة، وعمـق التحليـل والتناول، ولقد تعرضت لعدد من المحاور الأساسية البالغة الأهمية، ولكن هناك فـي القسـم الأخير من هذه الدراسة عدة قضايا أساسية قد تم طرحها، وهى تسـتدعي التوقـف عنـدها ومناقشتها، لكي ندرك، ولكي نقرر لأنفسنا ما إذا كان هذا العرض عرضا موضوعيا منصـفا لواقع هذه الجامعات، أم أن هناك أسبابا لا إرادية معوقة، تحيط بهذا الأداء وتقعـده عـن أن يؤدى كل المهام المطلوبة منه. والدكتور عبد الخبير يتساءل عن مظاهر أزمة نظـام التعلـيم الجامعي في العالم العربي، وفي الحقيقة كنت أود أن يكون التركيز بصـورة أساسـية علـى أزمة نظام التعليم الجامعي في مصر، لأننا لا نستطيع أن نساوى بـين أو ضـاع وفـرص

وقدرات وإمكانات هذه الجامعات العربية كلها، فعندما أقول الجامعات العربيـة فـي مصـر فهناك غيرها في لبنان والمغرب والسعودية والكويت، أي أن هناك العديد مـن الإمكانـات، التي يمكن أن يكون لها انعكاس مباشر أو غير مباشر، على قدرة هذه الجامعـات علـى أداء مهامها، ولكن الدكتور عبد الخبير طرح هذه القضية ضمن هذا الإطار الكبير، وهـي أزمـة التعليم الجامعي في العالم العربي وأيضاً في العالم الإسلامي؛ ما هي مظاهر هذه الأزمة ؟ ما هي الأسباب التي أدت إلى هذه الأوضاع التي نشكو منها الآن ؟ هل هنـاك أطـر فلسـفية وفكرية تحيط بأداء هذه الجامعات لأدوارها ؟ ثم هو يجري مقارنة بين دور الجامعـات فـي العالم العربي، ودور الجامعات في الغرب، وهي مقارنة فيما اتصور ربما تخرج عن إطـار الإنصاف لهذه الجامعات العربية، فعندما نجري المقارنة، لابد أن نخلص بطبيعة الحال إلـى أن هذه المقارنة هي في غير صالح الجامعات العربية. ثم يتساءل سؤالا مهما جداً وهو: هـل ساهمت هذه الجامعات في إحداث التغيير أو النقلة الحضارية الثقافية المطلوبة ؟ أم أنها وقفت كعقبة كأداء ضد التغيير المنشود ؟ هل هذه عملية إرادية ؟ أي أن الجامعات كانت تسـتطيع، ولكنها لم تؤد الدور الملقى على عاتقها، أي أنها قصرت بصوة إرادية ؟ أم أن هـذا نتيجـة تطورات مجتمعية سلبية خارج الجامعة، انعكست وأثرت سلباً في هذا الأداء على نحـو مـا نرى الآن ؟ والحقيقة أنه لا يمكن الفصل ما بين أداء الجامعة، وما يحيط بها مـن مـؤثرات مجتمعية بصورة شاملة، لأن كل ما يحدث هو إفرازات لأمراض مجتمعيـة لهـا انعكـاس واضح جداً فيما يجري ويدور داخل الجامعات. ولا يمكن القول إن الجامعة مؤسسة مسـتقلة معزولة، أو إن هذا الغلاف الخارجي من مؤثرات بيئية، لا صلة له بما يجري فيها.

كذلك تحدث الأستاذ الدكتور عبد الخبير عن عدة مصادر وأسباب لهذه الأزمـة، منهـا الدور السلبي للرواد التغريبيين، ولا أدرى هل الرواد التغريبيون هـم مـن تلقـوا دراسـات الدكتوراه في الجامعات الغربية الأمريكية، ثم عادوا وبدأوا يمارسون هذا الدور التغريبـي ؟ واتصور أن هذا قد ينطوى على تعميم ظالم، فقد درست في الولايات المتحدة منذ أكثـر مـن أربعين سنة، ومع ذلك لم أشعر بأي انفصال وانفصام في شخصيتي، أو بأنني كنت تغريبيـا بهذه الصورة. كذلك تناول الدكتور عبد الخبير مدى الاستلاب والانبهـار بالثقافـة الغربيـة، ويرى أن الثقافة الإسلامية الأصيلة التي غابت، كان يمكن أن تقف كقوة مقاومة أمـام هـذا الانبهار المبالغ فيه، ثم يتحدث عن أزمة المثقفين العرب عموماً، وعن التعليم الجـامعي فـي

هذه الجامعات كأحد أدوات التأثير الاستعماري، وقد يكون هذا صحيحا في جامعات المغرب عندما كانت الثقافة الفرنسية مؤثرة، إنما هل في هذه المرحلة ومع هذه الإمكانات الرهيبة المتاحة لنا اليوم، هل يمكن القول إن التعليم مازال هو أحد أدوات التأثير الاستعماري ؟ كذلك تناول الدكتور عبد الخبير عملية التحول بالتعليم من أداة معرفية إلى أداة أيدلوجية، والسؤال هو : لو كانت هذه أسباب ومصادر أزمة التعليم الجامعي في المنطقة العربية، وفي مصر، فهل لا يبدو أن هناك طريقا للخلاص أمام هذا الاستلاب، وأمام هذا التأثير الساحق للثقافات الغربية، والتدفق الإعلامي والمعلوماتي، وهذا الانفتاح مع العولمة والكوكبة ؟ وإذا كان ليس هناك طريق للخلاص أمام ذلك، فإن السؤال يصبح حينئذ: ما الحل ؟ ولقد خلص الدكتور عبد الخبير إلى أن محصلة أداء الجامعات اليوم هو : التسميم والتشويه العقيدي، الجهل والتراجع المعرفي، التقليد والركود المنهجي، الانحطاط والسقوط الحضاري. وتساؤلي هو : هل هذا هو المحصلة الحقيقية لأداء هذه الجامعات بحيث أو صلتنا إلى هذا المستوى وهذه المخرجات التعليمية ؟ بالطبع أنا أقدر حرص الدكتور عبد الخبير، ورغبته في أن نخرج من هذا الوضع الذي تردينا إليه، وقد أشاركه الكثير مما قاله، ولكن هل هذا هو واقع الحال ؟ وهل نحن غير واعين بهذا ؟ فعندما سمحنا للأمور أن تتدهور، وأن تصل بنا إلى ما وصلت اليه هل تخلينا عن رسالتنا، وقصرنا في أداء دورنا وواجبنا، وتركنا الأمور تمضي بنا إلى حيث ألقت مقاديرنا بهذه الصورة الصادمة الخاذلة ؟ على كل حال فإن الدراسة سلطت أضواء كاشفة كثيرة على أزمة التعليم الجامعي، وإن كانت قد تناولت كما ذكرت هذه الأزمة من جوانب عربية وسياسية شاملة.

الأستاذ الدكتور سيف الدين عبد الفتاح في دراسته التي استمتعت بالاطلاع عليها وتصفحها، إنما هو أيضاً يتناول قضية بالغة الأهمية والحيوية، وهي قضية أزمة الهوية، وهي إشكالية، وقد ذكر أنها إشكالية صعبة ومعقدة، وأفاض في تبيان مصادر أزمة الهوية، وانعكاس هذا على الجامعات وعلى أدائها. إن هناك إدراكا عاما أن هناك أزمة هوية، فالهوية تكاد تكون قد فقدت، مخربة مدمرة مفقودة غائبة، ولكن هذه أزمة وهي مشكلة حقيقية وكلنا نلمسها، وعندما أقارن بين ما أراه في الجامعات اليوم، وبين هذه الأجيال الشابة من الطلاب وبين ما كان عليه الحال من أربعين سنة، عندما عدت من بعثتي أجد أن الصورة مختلفة تماماً، وربما يعود ذلك لأسباب تخرج عن إرادة هؤلاء الشباب أنفسهم. والسؤال هو

: من أين تأتي أزمة الهوية ؟ وما هي المصادر وما هي الأسباب التي تجعل فقدان الهوية يصل بنا إلى ذلك ؟ وقد تفضل الدكتور سيف بعرض مشاهد من الجامعات، وعندما أطالع هذه المشاهد أتساءل من أين تنبع الأزمة ؟ هل من داخل الجامعة ؟ أم من التحولات التي حدثت في المجتمع ككل ؟ والسؤال هو : كيف نفصل هذا عن ذاك ؟ فإذا كان للجامعة أن تؤدى دورا في مجال استرجاع هذه الهوية المفقودة فما هي حدود هذه الإمكانية ؟ وما هي الوسائل التي يمكن من خلالها استرجاع هذه الهوية إلى سابق ما كانت عليه ؟

إن فقدان الهوية هو فقدان الانتماء، بكل ما يترتب على فقدان وضياع الهوية وتدمير الانتماء من تداعيات في منتهي الخطورة، وأنا أشفق على هؤلاء الشباب عندما أرى أن هذه الهوية بكل ما كان يمكن أن يصحبها من مشاعر الانتماء غير موجودة، حتى في أبسط مظاهرها. والسؤال هو : إذا كان لدينا القدرة على التشخيص فما هي القدرة على العلاج ؟ وقبل ذلك ما هي القدرة على الوقاية ؟ فلابد أن يكون هناك سياسات وقائية أو اجراءات وقائية، ولكن نعود لنقول إن ما يبنى داخل الجامعة يهدم من قبل المجتمع في الخارج. والسؤال هو كيف تتواصل الجسور ليحدث الربط أو العلاقة ما بين الجامعة والمجتمع، حتى نستطيع من خلال هذا التواصل أو الاتصال أن نبني شيئا جديدا مختلفا عما نراه الآن ؟ ومن أين نبدأ ؟ وما هو المنطلق ؟ وهل يتم ذلك من خلال جهود فردية متفرقة ؟ أم أنه يحتاج استراتيجية مخططة، ومبرمجة تستند إلى آليات وإمكانات وجهد حقيقي، يبذل في سبيل أن نؤكد على هذه المعانى ونغرس هذه القيم ؟ والسؤال هو كيف ؟ وعندما تناول الدكتور سيف الدين عبد الفتاح موضوع تأسيس جامعات حضارية، هل هذا يعني إحلالها للجامعات الموجودة بالفعل، بحيث تكون للجامعات الحضارية قدرات وخصائص تختلف بها عن الجامعات القائمة، والسؤال هو : ما هو مفهوم الجامعة الحضارية ؟ وكنت أتوقع تبيان هذه النقطة لأنها جزء أساسي من هذه الدراسة. وما هي رسالة الجامعة الحضارية؟ ومن هم القائمون ومن سيكون قائما على أمرها؟ وكيف نتيح المجال أمام هذه الجامعات الحضارية الجديدة، حتى تقوم بهذا الدور المطلوب منها في مجال التأكيد على الهوية، واسترجاع ما فقد منها؟ إن هذا المشروع مشروع خطير وهو يخرج عن إطار ما نراه ونعيشه الآن، والذي يصيبنا بالإحباط والخذلان. وفي مجملها تعد الدراسة مهمة جداً، وأنا أشيد بالجهد المبذول فيها بدون شك وقد تعلمت منها.

الأستاذة الدكتورة إلهام عبد الحميد تعرضت أيضاً لقضية أساسية ومهمــة جــداً، وهــي قضية تدريس حقوق الإنسان، وقد اقترحت برنامج تدريب، ولقد طبق فيما أتصور على عينة لاختبار مصداقية وجدوى هذا البرنامج. وفي عرض الدكتورة إلهام طرحت فكرة قيم وثقافــة الحوار، وهي أيضاً إحدى القيم المفقودة، داخل الجامعة وخارجها، والسؤال هو: من ســيتولى تدريس ثقافة حقوق الإنسان لهؤلاء الشباب والطلاب ؟ مع العلم أن هذا الشئ غائــب وغيــر موجود، ليس فقط بين أعضاء هيئة التدريس والطالب، بل بــين إدارة الجامعــة والأســاتذة، فالنمط السائد هو النمط المسيطر، وغياب النموذج الديموقراطي حتــى بــين أعضــاء هيئــة التدريس أنفسهم ومن هم في مواقع قيادية وغيرها، والسؤال هو : كيف السبيل إلى ذلك فــي ظل أن فاقد الشئ لا يعطيه؟ ثم ما هي دوائر هذا الحوار وما هو موضوعه ومضمونه وفــي أي شئ نتحاور ؟ فإذا كان في البعد السياسي فهذا أمر غير محبذ في الجامعات، لأن الجامعة يجب أن تظل بعيدة عن العمل السياسي، وإذا كنا نتحدث إذن عن الحوار فهــل هــذا كشــئ مجرد أم كشئ ذى مضمون؟ وعندما يتطرق الحوار إلى قضايا سياسية، نتصور أن بعضــها خارج دائرة ما، يمكن أن يكون مسموح به، وعندئذ ماذا يمكن أن يكون عليه الحال ؟

٢٦. التحولات الاجتماعية والتعليم العالى فى مصر
طبيعة العلاقة المتبادلة

د. على ليلة

مقدمة:

ابتداء من العقد الخاتم لسنوات الألفية الثانية، طفت على سطح نظامنا العالمى تفاعلات كثيرة، تشير إلى أننا ندخل عالم الألفية الثالثة بيقين جديد اكتمل عند البعض، بينما لم يدرك البعض الآخر طبيعته ولا حدوده بعد. فنظامنا العالمى أصبح نظاما تحكمه قوة واحدة متفردة لها نوعية حياتها وأيديولوجيتها، ومخزونها المعرفى الهائل الذى أكد تفوقها، وهو التفوق الذى رأته مثالا ينبغى أن يحتذي، فسعت إلى محاولة فرضه على نظام عالمى بأسره أى عولمته. إلى جانب ذلك تميزت بداية الألفية الثالثة ببروز مجتمع المعرفة الذى سبقته مقدمات كثيرة، ابتداء من تحويل العلم إلى تكنولوجيا، وإبداع تكنولوجيا المعرفة والمعلومات، وأخيرا التحول فى طبيعة وفاعلية رأس المال، فقد تراجعت أهمية رأس المال المادي، وبرزت أهمية أنماط أخرى لرأس المال الاجتماعى والثقافى والمعرفي، ولعل رأس المال المعرفى أخطرها. فالمعرفة هى رأس المال فى حقيقته الكاملة والمكتملة، أو هى التكشف النهائى المكتمل لحقيقة رأس المال فى جوهره الأساسي.

وإذا كان النظام الاقتصادى ورأس المال المادى هو النظام المحورى لعالم القرن العشرين، فإن النظام التعليمي، وبخاصة التعليم العالي، ورأس المال المعرفى الناتج عنه، يعد هو النظام المحورى فى عالم الألفية الثالثة. تأكيداً لذلك خلصت دراسة أجريت على ٣٢ مجتمعا إلى أن رأس المال المادى (الأجور والمباني)، لم يسهم سوى بنحو ١٦ % فى العملية الإنتاجية، فى حين لم يسهم رأس المال الطبيعى سوى بنحو ٢٠ %، فى حين أسهم رأس المال البشرى والمعرفى بنحو ٦٤ %، الأمر الذى يلقى الضوء على أهمية التعليم، وبخاصة التعليم العالى الذى يتولى تأهيل البشر وفق المهارات والتخصصات المختلفة من ناحية، إضافة إلى أنه من ناحية أخرى يعمل على تطوير البحث العلمي، الذى تؤدى الاستفادة من نتائجه إلى تحقيق الإنتاج الأمثل فى مختلف المجالات[1]، بحيث أصبح التعليم، ومن ثم التعليم العالى هو القاعدة الأساسية لإنجاز النمو والتطور الاجتماعى فى عالم الألفية الثالثة، الذى أصبح لمجتمع المعرفة موضع رئيسى فيه، كما برز التأكيد على أهمية التعليم

والسياسات التعليمية، باعتبارها جسر العبور لبناء هذا المجتمع.

في عالم الألفية الثالثة، لم يعد الصراع اقتصاديا ولا أيديولوجيا ولا عسكريا، كما كان الحال فى عالم الألفية الثانية، بل أصبح الصراع معرفيا بالأساس، باعتبار أن تطوير المعرفة يعد قاعدة للتطوير الاقتصادى والعسكرى والثقافي. وفى نطاق هذا الصراع المعرفي، تعمل الأمم الكبرى على تطوير نظمها التعليمية بصورة مستمرة، إن لم يكن التطوير من الداخل، فإنه يكون من الخارج، حينما تسعى هذه الدول إلى الاقتباس من التجارب التعليمية الناجحة فى مجتمعات أخرى، وإعادة استنباتها على أرضها، أو تهجين نظمها التعليمية بعناصر نجاح الأنظمة التعليمية فى المجتمعات الأخرى. وهو ما يعنى أن تطوير الأنظمة التعليمية، أصبح موضع اهتمام الدول التى امتلكت وعى التقدم أو التطور. تأكيداً لذلك أكدت دراسة " جوردون كينجهام " على أن تنمية الثروة البشرية من خلال التعليم لها مردود اقتصادى أكبر، كما أكدت الزعيمة البريطانية المحافظة " مارجريت تاتشر " على أهمية المراجعة المستمرة لنظام التعليم فى بريطانيا، لكى يستوعب التطورات الحديثة فى مجال التكنولوجيا.يضاف إلى ذلك تأكيد "تونى بلير "رئيس وزراء بريطانيا، على ضرورة الاهتمام بالتعليم. وقد ظل طوال حملته الانتخابية يردد دائما " تسألوننى عن الأولوية فى برنامج الحكومة، إنه التعليم. التعليم، التعليم(٢).

ونواجه نفس الاهتمام فى الولايات المتحدة، حينما حدثت ثورة تعليمية تضمنت مراجعة شاملة لنظام التعليم فى عام ١٩٥٧، وذلك عندما أطلقت روسيا أول قمر صناعى لها فى ذات العام. وقد أصدر الرئيس الأمريكى حينئذ تقريره الشهير "أمة فى خطر"، حيث وجه الأنظار إلى تخلف النظام التعليمي، وإلى أن النهوض بالأمة ينبغى أن يكون من خلال بعث الحيوية فى نظامها التعليمي، ثم تابع الرئيس بوش الأب اهتمامه بالتعليم، حيث أكد برنامجه الانتخابى على شعار " شعب من الطلاب ". ثم صدر أخيراً تقرير ثالث للرئيس بوش الابن بعنوان " أمة مازالت فى خطر ". من كل ذلك ندرك أن أمة كالولايات المتحدة الأمريكية، تفرض اهتماما متزايداً على النظام التعليمى والعملية التعليمية أكثر من اهتمامها بالمصانع وغيرها. ويتضافر مع ذلك تأكيد إسرائيل -كقوة إقليمية لنا معها علاقات صراعية- على التعليم باعتباره طوق النجاة بالنسبة لها وتأكيدا لذلك ما ذهب إليه " شيمون بيريز" حينما أشار فى حديثه للتلفزيون الإسرائيلى إلى ضرورة بناء الدولة القوية، حيث قال " إذا كانت

هناك دول حولنا تكرس الدين الإسلامي، وتمتلك الثروة الطبيعية البترولية، فإننا نستطيع أن نحسم الصراع لصالح إسرائيل عن طريق التعليم، وعن طريق الثروة البشرية المدربة، التى يمكن أن نمتلكها عن طريق إتاحة التعليم العالى والجامعي، لكل فتى وفتاة إسرائيلية، وبما يتلاءم مع تغيرات العصر[٣]. وهو ما يعنى اتفاقا كاملا على أن المعرفة أصبحت هى القوة الدافعة لتقدم المجتمع، والضامنة لأمنه القومي.

على هذا النحو، فإننا إذا ما تأملنا مستويات النهوض التى حققتها بعض مجتمعات العالم الثالث، فسوف نجد أنها اتجهت بالأساس إلى تطوير نظمها التعليمية، ولقد حدث ذلك فى مجتمعات عديدة بغض النظر عن نظمها وتوجهاتها الأيديولوجية؛ كالصين والهند وكوريا الجنوبية وماليزيا. حيث اتجهت هذه المجتمعات إلى تأسيس البيئة الملائمة لنظام تعليمى متطور وفعال، وهى البيئة التى تضمنت وضع التعليم، وبخاصة التعليم العالي، فى مكانة متقدمة كإحدى أولويات المجتمع، وبحيث انعقد اتفاق اجتماعى على أن التعليم هو المدخل الحقيقى لتحديث المجتمع، فلم يعد يكتفى بمقولة "و الت روستو" حول تفكيك الثقافة التقليدية كمدخل لتحديث المجتمع[٤]، بل أصبح التأكيد، بدلا من ذلك، على التعليم باعتباره قاطرة تحديث المجتمع. فى هذه الحالة قد يعمل التعليم على تفكيك الثقافة التقليدية إذا كانت معوقة لانطلاق المجتمع، أو تجديدها وإعادة بعثها إذا كانت مؤيدة لتطور المجتمع وتقدمه، كما كانت الحال بالنسبة لدور القيم البروتستنتية المؤكدة على دور العلم فى التطور الرأسمالي، كما ذهب عالم الاجتماع ماكس فيبر، أو الدور الذى قامت به القيم الإسلامية فى تحديث ماليزيا المعاصرة.

وارتباطا بذلك، اتجهت المجتمعات التى تسعى إلى تطوير أو تحديث أبنيتها، إلى زيادة الإنفاق على التعليم والاستثمار فيه، بعد أن تأكد لها أن الاستثمار فى التعليم، يحقق أكبر عائد. ويدخل فى إطار تحقيق البيئة الملائمة لتطوير النظام التعليمى وتأكيد فاعليته، أن يتم تطوير المؤسسات التعليمية، وبخاصة مؤسسات التعليم العالي، بحيث تكون متوافقة مع معايير الجودة فى عصرها، بمعنى أن تحقق وظيفتين أساسيتين: الأولى أن تقوم هذه المؤسسات بتعليم وتأهيل خريجين يمتلكون المؤهلات الملائمة لسوق العمل، بحيث تكتمل دائرة الاستثمار الاقتصادى فى التعليم، وهو الأمر الذى يتطلب تطوير هذه المؤسسات التعليمية، بحيث تتوافق مع احتياجات السوق المعاصرة. وذلك لأن التخلف عن مراعاة

متطلبات هذه السوق، سوف يزيد من معدلات البطالة، نظرا إلى أن السوق المعاصرة قد أصبحت سوقا عالمية لا سيطرة للدولة القومية عليها. والوظيفة الثانية أن يكون نظام التعليم العالى قادرا على تخريج الكوادر القادرة على ممارسة البحث العلمي، والذى يضطلع بدور مهم فى تطوير أو ترشيد عملية الإنتاج من ناحية، ومن ناحية أخرى يساهم فى تراكم المعرفة؛ سواء على الصعيد القومى أو على الصعيد العالمي[٥]. على أنه من الضرورى - ونحن نتحدث عن ضرورة توافق التعليم مع معايير الجودة على الصعيد العالمي- أن نؤكد على ضرورة اشتقاق بعض هذه المعايير من تراث الأمة، تلك التى لها صلة بالتأكيد على التطور أو التقدم، حتى يظل التعليم معبرا عن هويتها.

كما يدخل فى إطار تأسيس البيئة الملائمة لنظام تعليمى فعال، أن يتم تطوير مؤسسات التعليم الجامعى والعالي، وأن نبحث عن حلول إبداعية، تساعد العالم الثالث على الاستغلال الأمثل لمؤسساته وإمكانياته التعليمية المحدودة. وإذا كان موضع اتفاق على الصعيد العالمي، أن التعليم قد أصبح أهم مجالات الاستثمار، فإنه من المنطقى أن يتجه قدر من المال العام نحو الاستثمار فى مجال التعليم القومي، بتطوير المؤسسات التعليمية والأجهزة والمكتبات، إضافة إلى تطوير البرامج والمقررات الدراسية؛ إذ يساعد البناء التحتى المتطور للمؤسسات التعليمية على تطوير المنتج الفكرى للتعليم العالي، وهذا المنتج الفكرى الذى يكون على هيئة معرفة، يمكن أن يؤدى دورا أساسيا فى تطوير القاعدة الاقتصادية للمجتمع[٦]. وفى هذا الإطار، فإنه من الضرورى أن يتضمن بناء التعليم العالى تتابع المراحل المختلفة، لكى تتحول المعرفة إلى تكنولوجيا تساعد فى عملية الإنتاج. ونعنى أنه من الضرورى أن يحتوى التعليم العالى على ثلاثة مستويات أساسية، المستوى الأول هو المستوى المعرفي، وفى نطاق مؤسسات هذا المستوى، يتم التأهيل من أجل تطوير الأفكار والتصورات، وإبداعها بطبيعة تلائم واقعنا الاجتماعي، وهذا المستوى المعرفى يرتبط عضويا بالتطورات العلمية على الصعيد العالمى فى مختلف مجالات العلوم؛ كالطبيعة والكيمياء والأحياء. وهذا المستوى تختص به المؤسسات الجامعية بالأساس. ويتمثل المستوى الثانى فى المستوى التكنولوجي، وإذا كان إبداع المستوى الأول يتجسد فى ابتكار التصورات، والتعرف على القوانين من خلال التجارب المعملية والقياسات التطبيقية، فإن إبداع المستوى الثانى يتحدد بقدرته على تحويل الأفكار والتصورات والقوانين، إلى تقنيات تستخدم فى زيادة القدرة التكيفية للإنسان

فى مختلف مجالات الواقع الاجتماعي، وهو ما يعرف بالتكنولوجيا، وإذا كان هذا المستوى قد تبلور أثناء الثورة الصناعية، فإنه قد أصبح من المجالات الرئيسية التى يتحقق فيها قدر كبير من الإبداع المنتج للمعرفة(٧)، ويتمثل المستوى الثالث فى الدور الذى تقوم به مؤسسات التعليم الفني، والتى تحاول استخدام نتائج التكنولوجيا فى مختلف مجالات الحياة المختلفة. فإبداع المحرك يتم بناء على معرفة سابقة بقوانين تحويل الطاقة إلى حركة، غير أنه يمكن استخدام هذا المحرك فى صناعات الطائرات، والسيارات والمروحة الكهربائية.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه لكى يؤدى النظام التعليمى دورا محوريا فى تنمية المجتمع وتطويره، فإنه من الطبيعى أن يتم تأسيس علاقة عضوية بين مؤسسات الإنتاج من ناحية، الجامعات أو مؤسسات البحث العلمى من ناحية ثانية. حيث تؤدى هذه العلاقة المتبادلة دورها فى تطوير البحث العلمى والدراسة فى الجامعات، لأن مؤسسات الإنتاج سوف تقدم لها المشكلات التى تواجهها، والتى تحتاج إلى حل لها لرفع كفاءة الإنتاج، وزيادة القدرة التنافسية لهذه المؤسسات؛ سواء على الصعيد القومى أو الإقليمى أو العالمي، فى مقابل ذلك فإنها تساهم فى تمويل أداء المؤسسات العلمية. وهو ما يعنى أن الجامعات تتناول هذه المشاكل بالحل، ومن ثم تعمل على تطوير إنتاج المؤسسات الاقتصادية من الناحية الكمية والكيفية، الأمر الذى يرفع من مستوى كفاءتها الاقتصادية، مما يساهم فى النهاية من رفع مستوى الناتج القومى الإجمالي، والذى ينعكس بدوره على نوعية الحياة داخل المجتمع من ناحية، وعلى مكانة المجتمع فى نطاق الاقتصاد العالمى من ناحية أخرى، وعلى تطوير التعليم والبحث العلمى من ناحية ثالثة.

ذلك يعنى أن التحديث أو التقدم لم يعد وظيفة لأداء رأس المال المادى أو الاقتصادى فقط، ولكنه أصبح بالأساس وظيفة للمؤسسات التعليمية العالية. وإذا كانت حكومات العالم الثالث، قد علقت فشل جهودها التنموية غير المخلصة لمجتمعاتها على الاستعمار تارة، وعلى الفقر تارة أخرى. فإن التطورات العالمية المعاصرة قد دفعت "بالكرة ثانية إلى ملعبها"، فلدى هذه الحكومات المؤسسات العلمية والجامعية، غير أنها تحتاج إلى تطوير بيئة العمل السياسية والثقافية الملائمة، ولديها البشر المؤهلون الذين يمتلكون القدرات الرفيعة المستوى، غير أنها قدرات مقيدة بقيود السياسة والأمن وفرض الولاء للسلطان، وأيضا بطقوس البيروقراطية التى تسللت فأعاقت حرية الحركة والإنجاز، فقرروا الفرار من

الأرض الخراب بحثا عن الإبداع وحرية التفكير فى مكـــان آخـــر، ونتيجـــة لـــذلك تخلفـــت مؤسسات الإنتاج القومية فى عصر الأسواق المفتوحـــة قســـراً، وحتـــى تعـــيش "تزوجـــت بالمؤسسات العالمية" بمهر بخس، والتى داست بأقدامها على مقدسات الهويـــة، ومـــع ذلـــك فمازال المسئولون يتحدثون عن التعليم، واللحاق بالعصر أو الإسهام فى بناء مجتمع المعرفة، إنها مجرد شعارات تشير إلى أن الحياء أو الخجل قد تساقط الآن وإلى الأبد.

وإذا كان التحول الاجتماعى يعنى السعى لتحديث المجتمع بصورة شاملة، فإن التعليم – حسبما توصلت دراسات عديدة– يعد الآلية الرئيسية لهذا التحـــول أو التحـــديث. واســـتكمالا لمرجعية هذه الدراسات، فإننا نعرض لطبيعة العلاقة بين التحـــولات الاجتماعيـــة والتعلـــيم العالى والعلم، باعتبارها المتغيرات التى إذا تفاعلت بصورة إيجابية، فإنها سوف تؤسس تقـــدم المجتمع فى عالمنا المعاصر، ونعرض فى الفقرة التالية لطبيعة هذه التغيرات.

أولاً – متغيرات التحول والتعليم العالي:

إن دراسة العلاقة بين التحولات الاجتماعية والتعليم العالي، تشير إلى أننا أمام متغيـــرين رئيسيين، إلى جانب طبيعة العلاقة المتبادلة بينهما، بيد أن تأمل هذه المتغيرات يشير بـــدوره إلى حقيقتين؛ حيث تؤكد الحقيقة الأولى على تضمن كل متغير من هذه المتغيرات لعديد مـــن المتغيرات الفرعية، أما الحقيقة الثانية فتذهب إلى التأكيد على ضرورة أن لا نعـــالج التفاعـــل بين هذه المتغيرات من خلال الصيغة التقليدية لتوصيف العلاقـــة الســـببية بـــين المتغيـــرات بتصنيفها إلى متغيرات مستقلة وأخرى تابعة، واستبدال الصيغة البارسونزية المؤكـــدة علـــى جماعية التفاعل بين المتغيرات بذلك، وهى الصيغة التى تتبادل فيها المتغيرات المواقع، كمـــا تتبادل فيها الفاعلية من حيث إسهامها فى صيغة الواقع الاجتماعية. على هذا النحـــو ســـوف ندرس طبيعة التفاعل بين المتغيرات الرئيسية: التحولات الاجتماعيـــة، والتعلـــيم، والاتجـــاه العكسى لذلك، وكذلك التفاعل الحادث بين المتغيرات الفرعية داخل كل متغير رئيسي.

بداية نؤكد أن متغيرات هذه الدراسة مترابطة بصورة عضوية، فالتحولات الاجتماعيـــة الكبرى استندت فى أغلبها إلى تطورات فكرية وعلمية شاملة، وهى بدورها أطلقـــت عقـــال الأفكار التى تتراكم بدورها لتؤدى إلى تحولات جديدة وواقع جديد. انطلاقا من ذلك فإننـــا إذا نظرنا إلى العلاقة بين التحولات الاجتماعية والتعليم، وبخاصة التعليم العالي، فسوف نجد أن التحولات الاجتماعية الاقتصادية فى بعض الفترات هى التى طورت التعليم العـــالى ودفعتـــه

فى اتجاهات معينة، بينما فى مراحل أخرى أدى التعليم دوراً محوريا فى تشكيل طبيعة هـذه التحولات، ويحدث هذا التداخل بين هذين المتغيرين لتقاطعهما فى منطقة مشتركة هى منطقة التحديث. وبغض النظر عن مصدر التحديث، سواء كان الغرب هو مصدر التحديث، أو كان التراث نقطة انطلاقه، فإنه من المؤكد أن التحولات الإيجابية فى تاريخ المجتمعـات، كانـت تسعى إلى دفع المجتمع على طريق التقدم باتجاه نموذج محدد. فى ذات الوقت فإن الالتـزام الاجتماعى للعلم، أو وظيفته التحديثية تفرض عليه أن يطور الطاقة اللازمة لـدفع المجتمـع إلى الأمام نحو التقدم. البرهنة على ذلك أنه كلما قطع المجتمع شوطا على طريـق التقـدم أو التطور، وضحت العلاقة بين المتغيرين، أليس مجتمع المعرفة الذى نتحدث عنـه الآن هـو ذاته المجتمع الذى يشهد تحولات هائلة فى بنائه الداخلي، ويقود تحولات شاملة على الصـعيد العالمى ؟!

ومن الطبيعى أن يفرض ذلك علينا محاولة توضيح بنية كل متغير من هذين المتغيـرين. وفيما يتعلق بمتغير التحول الاجتماعي، فإننا نفترض تزايد وتيرة التغيرالاجتماعى فـى ظـل الثورة الصناعية، التى شكلت تحولات أنتجت المجتمع الصناعى فى النهاية. وفى مقابل ذلـك تقلصت مساحة الاستقرار الاجتماعي. وعلى هذا النحو ظهر مصطلح التحـول الاجتمـاعي، لكى يشير إلى مجموعة من التغيرات الاجتماعية المتتابعة والمتشابكة أفقيا ورأسـيا، والـذى يكون من نتيجتها تغير بناء المجتمع تغيرا شاملا من حيث ثقافته، ونظمه الاجتماعية، وكذلك أطره وسياقاته الاجتماعية، ويكتمل التحول إذا استوعب البشر متضمناته، بحيث يكونون هـم أنفسهم ضمن أدوات التحول كما هم هدفه. وقد يبدأ التحول من أعلى حيث الثقافـة، أو مـن أسفل حيث الاقتصاد والثروة، أو من البشر باعتبارهم كتلة سكانية تتولد عنهم كثافة اجتماعية قادرة على إبداع التقدم والتطور[٨]. وقد تكون التحـولات ذات طبيعـة إيجابيـة، إذا كانـت نتائجها لصالح القوى الغالبة فى المجتمع، أو إذا تمكنت من دفع المجتمع على طريق التقـدم، أو إذا ساعدت على تطوير ورفع القدرة التكيفية للمجتمع[٩]، وفى هذه الحالـة يكـون بنـاء المجتمع الذى نتج عن التحول أفضل كثيرا، وذلك وفق مؤشرات إنسانية عديـدة عـن بنـاء المجتمع الذى انطلق منه التحول، وتصبح التحولات ذات طبيعة سـلبية، إذا كانـت طبيعـة التحول ونتائجه، تسير فى حركة عكسية لما تذهب إليه التحولات الإيجابية، كأن تحتكر نتائج التحول قوة اجتماعية محدودة، أو أن تؤدى نتائج التحول إلى دفـع المجتمـع إلـى طريـق

التراجع بدلا من التقدم، أو أن يسلم التحول إلى تآكل القدرة التكيفية للمجتمع. على هذا النحو تشكل التحولات الإيجابية قيما مضافة لرأس مال المجتمع، بينما تشكل التحولات السلبية قيما مستبعدة تضعف إمكانياته وتهدر موارده.

إلى جانب ذلك، يتطلب نجاح التحولات الاجتماعية توفر عدة ظروف، من هذه الظروف أن يعبر التحول عن حاجة بنائية. وذلك انطلاقا من تصور أن المجتمع الإنسانى هو عبارة عن كائن عضوي، يحتاج دائما إلى التكيف مع بيئته المحيطة. ولما كانت هذه البيئة ليست ساكنة، وتصدر عنها تغيرات عديدة، فإنه من الطبيعى أن يواكب المجتمع هذه التغيرات، التى إذا تمت بصورة تدريجية -على مدى زمنى بعيد (مائة سنة مثلا)- فإن التحول يصبح تحولا شاملا، فإذا لم يستوعب المجتمع هذه التغيرات البيئية، فإنها تنتج توترات وضغوطا تفرض فى لحظة معينة على المجتمع الشروع فى تغيرات شاملة فى فتره محدودة، حتى يتسق الكائن أو يتكيف مع البيئة المحيطة، وقد تصدر هذه التغيرات عن البنية الداخلية للمجتمع ذاته، حينما يؤدى النمو غير المتآزر أحيانا إلى عدم إشباع الحاجات الأساسية للشرائح الغالبة فى المجتمع، ومن ثم فهى تعانى من الحرمان الذى يسبب توترات عديدة لها[١٠]. وتقود الحاجة إلى التحول إلى تحديد طبيعية التحول، حيث يشير تأمل هذه الطبيعة إلى أن التحول مثلما أن له طبيعته التلقائية، فإنه يحتوى على مساحة من الفعل الإرادي. وإذا كانت هذه التلقائية تعبر عن طبيعة المجتمع وقوانينه الاجتماعية الخاصة به، والتى تصل أحيانا إلى حد صرامة القوانين الطبيعية، باعتبار أن المجتمع هو جزء من الطبيعة، فإن البعد الإرادى يصدر عادة عن القوى الاجتماعية ذات المصلحة الأساسية فى نجاح التحول، أو تلك التى تحاول تعويقه وتقف فى مواجهته. مما لا شك فيه، أن هناك علاقة قوية بين الأبعاد التلقائية والإرادية للتحول، على الرغم من التناقض الظاهرى الذى قد يبدو بينهما. ذلك لأن انخفاض القدرة التكيفية للمجتمع؛ سواء مع ضغوط البيئة الخارجية أو احتياجات الشرائح والقوى الاجتماعية، أو حتى مع احتياجات التطور الاجتماعي، من شأنه أن يؤدى إلى ظهور بعض التوترات التى تتصاعد وتتراكم على ساحة بعض الشرائح أو القوى الاجتماعية المضادة ذات المصلحة فى أوضاع ماقبل التحول، وتكون هذه التوترات محسوسة بدرجة أكبر من قبَل بعض أعضاء هذه الشرائح أو القوى، ومن ثم تكون هى الأكثر قدرة على بلورتها، ثم استخدامها لإعادة تعبئة الجماعة فى اتجاه فعل اجتماعى إرادى لإحداث التحول[١١].

إن نجاح هذا التحول فى دفع المجتمع على طريق التحديث، يجب أن يتوافر له شـرطان رئيسان، الأول أن يتمكن المجتمع من استيعاب مضمون التحول، ويعنى استيعاب مضـمون التحول أن يستوعب البشر القيم المؤسسة لشرعية التحول، وهو ما يعنى أن لا يظل التحـول فوقيا، أى أن التحول له وجوده فى الفضاء العام للمجتمع، غير أنـه لـم يسـتوعب داخـل شخصيات البشر من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعيـة العديـدة، ومـن ثـم فسـلوكياتهم الاجتماعية توجه بمنظومة قيمية ليست هى المنظومة القيمية المقترنة بهذا التحـول. ويتمثـل الشرط الثانى فى ضرورة أن تكون البيئة الإقليمية والعالمية مواتية، بحيث يكـون بإمكانهـا استيعاب التحول. وتستوعب البيئة الخارجية التحول فى حالتين: الحالـة الأولـى أن يكـون التحول متوافقا مع متطلبات البيئة الخارجية، أو على الأقل غير متناقض معهـا، فـالتحولات التى حدثت فى كثير من مجتمعات العالم الثانى والثالث فى الفترة الأخيرة باتجاه التأكيد علـى الأيديولوجيا والسياسات الليبرالية، نجحت لاتساقها مع قيم واحتياجات البيئة العالمية المؤكـدة على عولمة الثقافة والسوق والتأكيد على القطاع الخاص(١٢). وفى الحالة الثانية، تكون البيئـة الخارجية ضعيفة، بحيث لا تستطيع الوقوف فى وجه التحول حتى وإن لم يكن مواتيـا لهـا أومتكيفا معها، فنجاح التحول الاقتصادى اليابانى تحقق لتطرف الموقع اليابانى فى عـالم لـم تكن مواصلاته ولا اتصالاته متطورة بحيث تؤكد وحدته، ومن ثم تؤسس قوى عالمية موحدة ومضادة له. ونجح النمو الذرى الهندى فى عالم الحرب الباردة المنقسم على ذاته، ومـن ثـم الضعيف فى مواجهة التحولات الداخلية.

ارتباطا بذلك فإننا إذا تأملنا التغيرات التى تقع فى عالمنا المعاصـر، فإننـا نجـد أنهـا متسارعة فى وقوعها، قوية فى تأثيرها، شاملة أو واسعة فـى انتشـارها بفعـل تكنولوجيـا الاتصال والمعلومات. هذه التغيرات تصدر عادة عن مصادر قومية أو إقليمية أو عالميـة، أو منها جميعا. وإذا كان علم الاجتماع فى نشأته قد عالج مسائله من خلال مبحثين أساسيين هما "الاستقرار الاجتماعى " و"التطور الاجتماعي"، فإن النظام العالمى لم يعد يشهد سوى حقـائق التطور أو التحول الاجتماعي، فالحقائق أصـبحت فـى حالـة مـن السـيولة أو التشـكل المستمر(١٣). ذلك يعنى أن هناك كثافة عالية لحجم وآثار التغيرات المتوقعة، وهو الأمر الذى يفرض على المجتمع إحدى حالتين: الأولى أن تمتلك هذه المجتمعات بنية اجتماعيـة قويـة، فتقف موقفا إيجابيا وانتقائيا من التغيرات والإبداعات التى تتدفق من حولهـا. بحيـث تنتقـى

السمات والعناصر التى تحتاج إليها، والتى ليس لديها ما يناظرها، وأيضا أن يكون انتقاؤهـا مسترشدا بمرجعيتها وهويتها، بحيث تظل باقية متماسكة أثناء مرحلة التحول العالمى الشامل، أى أن المجتمعات تشارك فى التحول، لكنها تحافظ فى الوقت ذاته علـى بقـاء واسـتمرار هويتها(١٤). وفى الحالة الثانية تكون البنية الاجتماعية (بالمعنى الشامل) هشة وضعيفة، وتقف موقفا سلبيا من التغيرات التى تحدث حولها، لا تستطيع الانتقاء من بين العناصر المتغيرة مـا يلائم طبيعتها. بل نجد أن حدودها مخترقة، وكذلك تشريعاتها والتى يتدفق عبرها أى شـيء حتى وإن كان مخالفا لمرجعية التراث، أو مؤديا فى النهاية إلى تآكل الهويـة. فـى الحالـة الأولى يكون المجتمع مسيطرا على التحول أو التغير الحادث فى إطاره، وفى الحالة الثانيـة يكون خاضعا وفاقدا للسيطرة. فى الحالة الأولى يتكيف المجتمع أو يؤسس تغيـرات إيجابيـة تؤدى إلى التحول فى بنائه إلى الأفضل، وفى الحالة الثانية تصـبح تحـولات المجتمـع ذات طبيعة تراجعية تؤدى إلى إضعاف قدراته التكيفية.

بالإضافة إلى ذلك فنحن إذا تأملنا أى تحول من التحولات، فسوف نجد أن له منظومتـه القيمية، التى قد تأخذ شكل الأيديولوجيا أو التجديد الثقـافى أو التراثـي. ومـن شـأن هـذه المنظومة القيمية أن تقدم تصورا جديدا للمجتمع، بحيث يحتوى هذا التصـور علـى معـانٍ جديدة ينبغى أن يستوعبها البشر، وتؤدى دورها فـى توجيـه سـلوكياتهمن وتحـل محـل التصورات والمعانى القديمة. ولتحقيق ذلك فإن هـذه المنظومـة القيميـة ينبغـى أن تكـون متماسكة، إضافة إلى ضرورة امتلاك المجتمع لآليات التنشئة الاجتماعية التى تتـولى تنشـئة أفراده وفق معانى المنظومة الجديدة، بحيث يصبح أفراد المجتمع المزودون بهذه المعانى هـم القادرون على تحمل أعباء التحول وتحقيق أهدافه.فى هذا الإطار يمكـن أن تحـدث ثـلاث حالات: فى الحالة الأولى -وهى الحالة المثالية- يقدم فيها التحول منظومته القيمية القوية، ثم يتولى إعادة تنشئة البشر من خلال آلياته المختلفة المتاحة، بحيث يستوعب البشر القيم ومـن ثم يصبحون هم القوة الدافعة للتحول والحارسة لمنجزاته. وفى الحالة الثانية، يـأتى التحـول بمنظومته القيمية، غير أنه لا يمتلك الآليات الفعالة لتنشئة البشر وفق معانى هذه المنظومـة، ومن ثم تقع أحداث التحول ومنجزاته، غير أن البشر ليست لديهم المعانى التى تربطهم بهـذه الإنجازات، ومن ثم يظل التحول ومنجزاته قائما كموضوعات لها مساحتها فى المكان، غيـر أن معانيها لم تتسلل إلى ذوات البشر لتشكل قناعاتهم، التى يدافعون اسـتنادا إليهـا ضـد أى

تهديد لهذه المنجزات. وفى الحالة الثالثة، تقع أحداث التحول مصحوبة بمنظومتــه القيميــة، لتتعايش مع المنظومة الثقافية والقيمية للمجتمع الطبيعى الذى كان قائما، يضاف إلى ذلك أيــة منظومات قيمية أخرى، وفى هذه الحالة نجد منظومة القيم التقليدية فى مواجهة منظومة القــيم الحديثة، يضاف إلى ذلك منظومة القيم الليبرالية فى مقابــل منظومــة القــيم الاشــتراكية أو الدينية، فى هذه الحالة إذا لم تستطع إحدى المنظومات القيمية استيعاب المنظومات الأخــرى، فإن تعايش هذه المنظومات يسبب حالة شبيهة بحالة الأنومى؛ حيث يضيق البشر ذرعا بتعدد هذه المنظومات وبتناقض معانيها، الأمر الذى يضعف تأثيرها فى مجمله، ومن ثم يدفع ذلــك إلى بروز الأيديولوجيات أو المنظومات القيمية والانتهازية الخاصة التى تشــكل المعــانى – حينئذ– الموجهة للسلوك المحقق للمصالح الفردية. إن تناقض القيم بين المنظومات يؤدى إلى عدم الالتزام القوى بها جميعا، وفى هذا الإطار فإن تلاحــق التحــولات، ومــن ثــم تتــابع المنظومات القيمية على المجتمع مع عدم توفر الآليات والوقت الملائم لتنشئة البشر وفقا لهــا، ومن ثم استيعابها، يؤدى فى النهاية إلى إحدى حالات الأنومى.

ويرتبط بما سبق أن أى تحول اجتماعي، من الطبيعى أن تتحمل تجسيده قوى اجتماعيــة على قناعة بمتضمناته، أو أنها تكون صاحبة مصلحة حقيقية فيه، أو أنها قوى رافضة لبنــاء المجتمع السابق على حدوث التحول، بحيث تتولى هذه القوى الاجتماعية تجسيده والدفاع عنه فى مواجهة القوى الاجتماعية الأخرى، التى قد يضر التحول مصالحها.

وحتى يمكن أن يكون للتحول الاجتماعى قواه التى تفرضه، فإن هذه القــوى ينبغــى أن تكون على قناعة به، لأنها قد نشئت على مضامين معانيه، إضافة إلى أن لها مصــلحة فــى استمرار التحول ورفع معدلات إنجازه.ومن شأن ذلك أن يؤدى إلى ظهور قــوى اجتماعيــة مصالحها مضادة للتحول، ومن ثم تصبح قوى رافضة ومعوقة له، فى هذا الإطــار يصــبح التحول حقيقيا وبنائياً إذا كان يخدم مصالح القوة الاجتماعية الغالبة، فى حين يصبح مفروضا إذا كان لصالح شريحة أو أقلية محدودة، غير أن قوى التحول قد تنسحب من دعم التحــول، وذلك عندما يواجه التحول انتكاسات لا تحقق مصالحها، وبخاصة إذا لم تكن قد نشئت وفــق معانيه، أو أن إنجاز التحول لن يشكل قيمة مضافة لها، غير أنه إذا نجح التحول فإنــه يضــم قوى المجتمع إلى نطاقه، وتصبح معاييره هى المعايير التى يحتكم إليها.

ويعد التعليم العالى هو المتغير الثاني، الذى تتناول الدراسة الحالية علاقتــه بــالتحولات

الاجتماعية التى مر بها المجتمع المصري. وفى العادة يتضمن النظام التعليمى ثلاثة مستويات: حيث يضم المستوى الأول المرحلة الابتدائية وما قبلها، ويضم المستوى الثانى المرحلة التعليمية التى تبدأ من انتهاء المرحلة الابتدائية وحتى بداية المرحلة الجامعية، ويضم فى العادة ما يوازى المرحلة الإعدادية والثانوية فى المجتمع المصري، ويضم المستوى الثالث التعليم العالي، الذى يضم المرحلة الجامعية سواء تحققت فى الجامعات أم فى المعاهد العليا الموازية، كما يضم مرحلة الدراسات العليا للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه. ويشغل التعليم العالى قمة النظام التعليمي، وتشغل المراحل التعليمية السابقة عليه مدخلات بالنسبة له، إضافة إلى أن التعليم العالى يشكل حلقة الصلة الأقوى بين النظام التعليمى والمجتمع(١٥). فتحديث المجتمع يعتمد عليه بالأساس.

وفى محاولة تعرف على حالة العلم والتعليم فى المجتمع الإنساني، نكتشف أن ذلك قد خضع لقانون التطور الذى وضعه عالم الاجتماع هربرت سبنسر، والذى رأى أن التطور بمقتضى هذا القانون يتحرك من المتجانس إلى المتباين. هكذا تحول الفكر ومراكز إنتاجه أيضا، فى البداية كان الفكر مختلطا، اختلط فيه العلم بالدين بالفلسفة بمعارف الحياة اليومية، ثم تحول بعد ذلك، وبخاصة ابتداء من القرن الرابع عشر إلى الفكر الموسوعي، الذى ظل هو نمط التفكير خلال عصر النهضة وعصر التنوير، ثم بدأ هو الآخر فى التباين، إذ انفصلت جملة العلوم الطبيعية فى البداية، وفى أعقاب الثورة الفرنسية بدا التخصص واضحا فى مجال العلوم الإنسانية، وإلى جانب التخصص المضمونى كان هناك التخصص الهيكلى أيضا، فقد تحول التعليم من التعليم فى بيوت الأسرة الأرستقراطية، إلى التعليم فى بعض المدارس التى تخرج الإنسان الذى يفهم فى كل شي، على غرار نموذج "الماندارين الصيني". النموذج المثالى لذلك مدرسة البوليتكنيك أرفع الكليات الفرنسية حينئذ، والتى تخرج فيها عالم الاجتماع أوجست كونت، حيث درس فيها الرياضيات والهندسة إلى جانب اللاهوت والفكر الاجتماعى المتعلق بالمجتمع، وكذلك السياسة والاقتصاد ولقد أدت الثورة الصناعية دوراً حاسماً فى التحول من العقل المتأمل الذى كان سائداً قبل ذلك إلى العقل الأدائى Instrumental Reason، أى العقل الذى يهتم بالوظيفة التطبيقية أو العملية للأفكار والعلم فى تطوير المجتمع(١٦) وهو ما يشغل جوهر التكنولوجيا أو علم التقنية. على هذا النحو برز نظام التعليم كأحد النظم التى تباينت مع النظم الاجتماعية الأخرى.

ومادام النظام التعليمى قد نشأ، فقد كان من الطبيعى أنه يضطلع بعدة وظائف أساسية، وتتمثل الوظيفة الأولى للعلم والتعليم، وبخاصة التعليم العالى فى دوره التحريري، فالتعليم هو الذى يتولى إعداد البشر الذين سوف يؤدون دورهم فى تفكيك الثقافة التقليدية، وبخاصة المعادية أو الرافضة للتحديث والتقدم، وذلك باعتبار أن التعليم يتولى تزويد الخاضعين له بالقيم والمعارف العقلانية التى تقف فى مواجهة القيم والأفكار التقليدية غير العقلانية، ومن ثم فقد رأى منظرو التحديث ابتداء من والت روستو وتالكوت بارسونز ودانيل ليرنر، أن التعليم يؤدى دوراً أساسيا فى نشر التحديث والثقافة الحديثة(١٧). بل إننا نجد أن عالم الاجتماع تالكوت بارسونز قد رأى فى ظهور العلم وتطور التكنولوجيا مؤشراً على ظهور مرحلة تطويرية جديدة، باعتبار أنها تزيد من القدرة التكيفية للإنسان عن طريق تحريره من الخضوع الحتمى للطبيعة(١٨). يضاف إلى الدور التحريرى للعلم والتعليم أنهما يؤكدان دائما على العلاقات السببية، بغض النظر عن طبيعة هذه السببية. وهو ما يعنى أن التعليم يؤدى دوراً أساسيا فى تبديد الأوهام والأفكار الخرافية فى مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، وقد وصل الدور التحريرى إلى ذروته فى عصر التنوير، حيث أدت المعرفة العقلانية التى تحتكم إلى معايير العقل دورا أساسيا فى نقد كل شيء. فكل شيء خضع للتمحيص والنقد من قبل العقل،وهو العصر الذى توج انتصاره بقيام الثورة الفرنسية، التى أكدت على الحقوق الأساسية التى تيسر إطلاق الطاقات الإنسانية والعقلية دونما عوائق أو قيود. وقد استمر العلم والتعليم يؤديان هذا الدور فى تحرير عديد من مجتمعات العالم الثالث التى أدركت -مبكراً- هذا الدور، فاستعانت به بجدية فى تطوير مجتمعاتها، حتى أصبحت لها مكانتها العالمية، مثال على ذلك الهند والباكستان وأندونيسيا وماليزيا والصين وكوريا الجنوبية وإسرائيل(١٩).

بالإضافة إلى ذلك، فقد بدأ التعليم العالى يؤدى دوراً أساسياً فى تشكيل رأس المال المعرفى للمجتمع.و إذا كان التاريخ قد عرف رأس المال المادى الذى ينتج عن السوق ومؤسسات الإنتاج بالأساس، أى عن مكونات النظام الاقتصادي، فقد أدى التعليم العالى دورا أساسياً فى بناء رأس المال البشرى من ناحية، عن طريق تأهيل القوى البشرية للمجتمع، ومن ناحية ثانية فى تطوير رأس المال المعرفى الذى أصبح يشكل الآن أساس القوة التى يمتلكها المجتمع. فقد أصبحت المعرفة قوة، لأنها تتحول إلى تكنولوجيا، ومن ثم تزيد من قدرات المجتمع فى مختلف المجالات. وإذا تأملنا حالة رأس المال المعرفى الذى يتولد عن

التعليم العالي، فإننا نتفق فى ذلك مع مضمون تقرير التنمية الإنسـانية، إذ تـدل المعلومـات المقدمة فى التقرير على ركود فى عدد من مجالات إنتاج المعرفة، وبخاصة فى مجال نشـاط البحث العلمي، فبالإضافة إلى شح الإنتاج فيه، يشكو البحث العلمي، فى البلدان العربية مـن ضعف فى مجالات البحث الأساسي، وشبه غياب فى المجالات المتقدمة مثل تقانة المعلومات والبيولوجيا الجزئية. ويعانى البحث فى البلاد العربية من انخفاض الإنفاق عليه، إذ أن إنفـاق الدولة فى الوقت الراهن على البحث والتطوير لا يتجاوز اثنين بالمائة من إجمـالى الـدخل المحلي، وينفق أغلبه كرواتب، كما يعانى البحث العلمى من غياب الدعم المؤسسى له، وعدم توافر البيئة المواتية لتنمية العلم وتشجيعه، إضافة إلى انخفاض أعداد المؤهلين للعمـل فيـه. فلا يزيد عدد العلماء والمهندسين العاملين بالبحث والتطوير فى البلدان العربيـة علـى ٣٧١ لكل مليون من السكان. وهو أقل بكثير من المعدل العالمى البـالغ ٩٧٩ لكـل مليـون مـن السكان. وبوجه عام تقل نسبة الملتحقين بفروع العلم فى التعليم العالى فـى جميـع البلـدان العربية، بالمقارنة ببلدان ناهضة فى ميدان المعرفة مثل كوريـا، وإن تميـزت الأردن تليهـا الجزائر بين البلدان العربية فى هذا المضمار..[٢٠].

ويعد الارتقاء بنوعية الحياة فى المجتمع فى مختلف المجالات إحدى الوظائف الرئيسـية التى ينبغى أن يقوم بها التعليم العالى والبحث العلمي. ويتحقق ذلك لأن التعليم بصورة عامة، والتعليم الجامعى بصفة خاصة، لهما أهدافهما الواضحة فى هذا الصدد. فالتعليم العام يتـولى نشر الثقافة والمعرفة الحديثة التى تساعد على تطوير وعى البشر. ومن ثـم قـدرتهم علـى المشاركة الواعية، أو حتى الضغط من أجل هذه المشاركة، لذلك تسعى مختلف المجتمعـات إلى محاولة تقليص مساحة الأمية لديها. بالإضافة إلى ذلك، فإن التعليم الجامعى يعمل علـى التأهيل المتزايد لشريحة بشرية من المؤكد أنها بعد تخرجها فى الجامعة، سوف تقود نوعيـة حياة جديدة تختلف عن نوعية الحياة التقليدية السائدة فى المجتمع، إضافة إلـى أنهـا سـوف تؤدى دورا غير مباشر فى الارتقاء بالحياة التقليدية لمن حولها. إلى جانب ذلك، فـإن نتـائج البحث العلمى كأحد منتجات التعليم العالي، سوف تتحول إلى تكنولوجيا ترتقى بنوعية الحيـاة فى مختلف المجالات الاجتماعية.

وفى محاولة تشخيص الدور الذى يؤديه التعليم العالى العربى –والمصرى ضمنا بطبيعة الحال– تذهب إحدى الدراسات إلى القول " لقد أصبح تردى التعليم العالى فى البلدان العربيـة

من معالم التخلف بمعايير العصر.والخوف أن يتحول التعليم العالى -إن استمر على هذا التردى أو تفاقم- إلى إحدى آليات تدويم تخلف البلدان العربية فى عالم القرن الحادى والعشرين ... وإذا كان البعض يعتبر التعليم العالى فى المجتمعات المتقدمة مثلا أعلى لنظيره فى المجتمعات المتخلفة يتعين اللحاق به، كسبيل لتحسين التعليم العالى فى الأخيرة وصولا إلى التقدم، فإن هناك تحفظين على ذلك، الأول، أن التعليم العالى فى البلدان العربية شديد البعد عن نظيره فى المجتمعات المتقدمة، سواء من حيث المضمون أو من حيث الدور الاجتماعي، وإن تشبه به شكلا لدرجة تلقى فى تقديرنا شكوكا قوية حول إمكانية لحاق الأول بالثاني. ويتلخص التحفظ الثانى فى أن التعليم العالي، وبخاصة الجامعى، قد أنجز فى المجتمعات الصناعية مهمتى الانتشار الواسع وتأسيس النوعية الراقية، فى سياق ثقافى متكامل (اجتماعى واقتصادى وسياسي) اكتمل بناؤه هناك، بمشاركة فاعلة من التعليم العالي، هذا فى حين لم يكتمل هذا البناء الثقافى فى المجتمعات العربية بعد، ولم يساهم التعليم العالى فى اكتمال بنائه[٢١]. بل إننا نجد أن التعليم العالى فى المجتمع المصرى – كأحد المجتمعات العربية – أصبح الآن مصدرا للعديد من المشكلات الاجتماعية، كالبطالة والزواج العرفى والتدريب على أخلاق الفساد وعدم الانتماء.

إلى جانب ذلك، فإنه من المفترض أن يؤدى التعليم العالى دوراً فى عملية التنمية والتحديث، وذلك اتساقاً مع احتياجات سوق العمل الذى أصبح متطورا، بحيث أصبحت العمالة الجامعية وبخاصة العمالة الرمزية أحد متطلباته الأساسية. وهو ما يعنى أن الجامعة الحديثة أصبحت متكاملة مع السوق، سواء فى تأهيل رأس المال البشرى حسب احتياجات السوق، أو فى تأسيس تراكم رأس المال المعرفي، الذى يمكن أن يتحول إلى تقنيات إنتاج تشبع احتياجات السوق من السلع والخدمات، وفى هذا الإطار يعانى المجتمع من قدر كبير من الهدر، إذا لم يتحقق تكامل بين التعليم العالى واحتياجات السوق، كأن يتقاعس التعليم العالى عن تأهيل الموارد البشرية حسب احتياجات السوق، بتأهيلهم حسب معايير أو مواصفات متخلفة، أو أن يركز التعليم العالى على التعليم النظري، الذى لم يعد السوق يحتاجه كثيرا، أو أن يعجز ذات التعليم عن تطوير رأس المال المعرفى الذى يدعم تطوير تقنيات الإنتاج والخدمات[٢٢]، بحيث يساعد التعليم العالى -على هذا النحو- فى زيادة مساحة الاعتماد على الخارج، سواء فى الحصول على التقنية، أم فى الحصول على العمالة المؤهلة تأهيلا عاليا.

وفى العالم الواحد الذى يتجه إلى فض تناقضاته وصراعاته الداخلية بحثا عن الاستقرار، فإن المعرفة أصبحت قوة لحسم الصراعات الإنسانية، لأن المعرفة تتحول الآن إلى اقتصاد يدعم سيطرة الشركات المتعددة الجنسية على الاقتصادات الوطنية، التى قد تعجز بحكم مواردها الضعيفة عن دعم الجامعات ومراكز البحث فى مجتمعاتها لتطوير هذه المعرفة، كما تتحول إلى سلاح ماضٍ لحسم المعارك. لذلك أصبحت الجامعات ومراكز البحث فى مختلف المجتمعات التى تمتلك الوعى مراكز تدعم عملية التطوير والتحديث، ولذلك تلقى كل دعم لأنها أصبحت مصادر إنتاج المعرفة التى سوف ينتصر بها المجتمع فى أى من معاركه، ثقافية كانت أم اقتصادية أم عسكرية. وإذا كانت مصر والعالم العربى من ورائها تدخل فى صراع دائم ومستمر وأساسى مع إسرائيل، كآلية لقوى خارجية تسعى إلى السيطرة على هذا العالم، فإننا نجد أن العالم العربي، بما فى ذلك مصر، أصبح متخلفا عن امتلاك آليات تطوير المعرفة التى يمكن أن تساعد فى حسم الصراع لصالحه. تأكيدا لذلك نجد أن العلماء العرب ينشرون ٣٦,٠٠٠ ورقة بحثية سنويا بدلا من النسبة المتوقعة وهى مائة ألف ورقة، إضافة إلى أنهم يعملون فى ظل اقتصاد يدر دخلاً قوميا يبلغ حوالى ٥٠٠ مليار دولار، بدلا من عشرة أضعاف هذا المبلغ وهو المعدل المنتظر إذا ما كانت لديهم منظومة علميه قوية ومتماسكة، وارتباطا بذلك فإنه من الغريب أن المجتمعات العربية تعد من أكثر مجتمعات العالم تعرضا لأشعة الشمس، ومع ذلك فهى لا تنتج سوى ٥% من مجموع الأبحاث فى مجال الطاقة الشمسية على مستوى العالم، بل إن كثيرا من المجتمعات العربية ليست لديها مراكز يعتد بها للبحث... ومن المؤسف أن الإنتاج العلمى للباحثين العرب قد تراجع فى نهاية القرن العشرين -فى عام ١٩٩٠- بنسبة ١٠%، فى حين ارتفع الإنتاج العلمى فى الصين إلى ٣٨% فى نفس الفترة... فإذا حاولنا مقارنة حالة البحث العلمى فى العالم العربى بنظيره فى إسرائيل ذات الخمسة ملايين نسمة، فإننا سوف نجدها تتفوق على ٢٢ دولة عربية يصل تعداد سكانها إلى ٣٠٠ مليون نسمة، ويزيد عدد علمائها عشر مرات عن عدد العلماء العرب، وهى تنفق ٣٦ مرة زيادة عن ما ينفقه العرب على العلماء، كما تنشر ٧٠ ضعفا لما ينشره الباحثون العرب(٢٣). ناهيك بطبيعة الحال عن تفوق المستوى الكيفى لما يتم نشره، وناهيك أيضا عن الإحباطات التى أصبحت ملح الطعام اليومى للباحثين العرب، سواء من قبل بيروقراطيتهم المعوقة للتطور، أو أنظمتهم السياسية الرافضة للإصلاح أو التحديث.

ويعد عدد الملتحقين بالتعليم العالى أحد المؤشرات الأساسية التى تحدد طبيعة بنيته. فـي هذا الإطار نلاحظ أن هناك زيادة مطردة على الصعيد العربي، إذ بلغت الزيادة فـي أعـداد الملتحقين بالتعليم العالى ٤ مليون، وهو ما يعادل ١٠,٧% من نسبة الشريحة العمريـة مـن السكان فى سن التعليم العالى (١٨ – ٢٣ عاما) فى عام ١٩٧٠، وارتفع هذا العـدد إلـى ٨ ملايين بما يعادل ١٣% من نفس الفئة العمرية عام ١٩٧٥، وارتفع إلى ١,٥ مليـون طالـب بما يعادل ١٥,٣% من نفس الشريحة عام ١٩٨٠، ارتفع إلى ١,٩ مليون بنسبة ١٧,٨% مـن نفس الشريحة عام ١٩٨٥، ثم ارتفع إلى ٢,٦ مليون بنسبة ٢١% من نفـس الشـريحة عـام ١٩٩٠، ارتفع إلى ٣,٥ مليون بنسبة ٢٤% من نفس الشريحة عـام ١٩٩٥، ارتفـع إلـى ٤ مليون ٢٧,٥% من نفس الشريحة، وهذه المعدلات وان كانت أفضل من المتوسط العام للدول النامية التى بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم العالى فيها من نفس الشريحة العمرية عـام ٢٠٠٠ نحو ١٢,١%، وإن كانت الدول العربية جاءت متأخرة عن أمريكـا اللاتينيـة، أمـا نسـبة الالتحاق بالتعليم العالى فى الدول الصناعية المتقدمة عام ٢٠٠٠، فقد بلغـت نسـبة ٣٨,٨% من نفس الشريحة[٢٤]. وهو ما يعنى أن العالم العربى متقدم نسبيا من حيث عـدد الملتحقـين بالتعليم العالى من نفس الشريحة العمرية.وتصل نسبة الملتحقين بالتعليم العالى فى مصر عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ نحو ٣٠,٢% من حجم الشريحة العمرية، وهى بذلك تتجاوز المتوسط العربى العام[٢٥] وتتجاوز كثيرا عددا من المجتمعات العربية، وتقترب نسبيا مـن المجتمعـات التـى قطعت شوطا كبيرا على طريق النمو، وكذلك من المجتمعات الصناعية المتقدمة.

غير أنه مع هذا التوسع فى التعليم العالى فى مصر، على نحو ما سوف نوضح، إلا أننا نجد أن رأس المال المعرفى الناتج عن المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية المستندة إليهـا محدود للغاية، بحيث يشير ذلك إلى تخلف القيم الكيفية للتعليم العالي، أو ضعف مدخلات هذا التعليم، الأمر الذى يجعل مخرجاته هشة وضعيفة من الناحية الكيفية، بحيث يقلص هذا البعـد فاعلية البعد الآخر، والمتمثل فى ارتفاع عدد الملتحقين بالتعليم العالى فى مجتمعنـا. الأمـر الذى يشير إلى أن مكمن الداء يتمثل فى كيف التعليم العالى وليس فى كمه، كما يفسر أيضـا استمرار عجز التعليم العالى عن دفع عمليـة تحـديث المجتمـع بالسـرعات أو المعـدلات المطلوبة.

غير أننا قبل أن ننهى تحليلنا لمتغيرى التحولات الاجتماعية والتعليم العالي، فإننا نشـير

إلى ملاحظتين: الملاحظة الأولى هى أن هذين المتغيرين تبادلا المواقع والتأثير فــى فتــرات التحول الاجتماعى المتتابعة فى النصف الثانى من القرن العشرين والعقد الأول مــن الألفيــة الثالثة. ففى الفترة التى امتدت من ١٩٥٢ وحتى ١٩٧٠، قامت التحولات الاجتماعية بــدور المتغير المستقل الذى شكل بناء وطبيعة ووظيفة التعليم العالى كأحد مكونات النظام التعليمي. وفى الفترة الممتدة من ١٩٧٠ وحتى ١٩٩٠ شكل التعليم العالى بمخرجاتــه الإطــار العــام، باعتباره قد قدم الصفوة التى بدأت تضبط إيقاع هذه التحولات فى فترات تاريخية تالية، علــى أننا نجد أن كلا المتغيرين، المستقل والتابع أيضا، قد تحول فى الفترة الأخيــرة إلــى موقــع المتغيرات التابعة لسياسات القوى العالمية التى أصبحت مسيطرة، والتى تسعى إلــى تشــكيل وتوجيه التحولات الاجتماعية والتعليم العالي، بما يتسق وتوجهات أو مصالح هذه القوى.

وتتصل الملاحظة الثانية بحالة الأزمة التى تواجهها العلاقة بين التحــولات الاجتماعيــة والتعليم العالي، فى كل مرحلة من مراحل التطور، أو التحول فى التاريخ المصرى القريــب. ففى نهاية التحول الذى بدأ منذ عام ١٩٥٢ إلى عام ١٩٧٠، واجهت العلاقة بينهما أزمة لهــا مؤشرات كثيرة، انعكست تأثيراتها على التحول الذى وقع فى المرحلــة التاليــة. وإذا كانــت الأزمة حالة قد تفضى إلى الصحة حتى التعافى والقوة، فإنها قد تفضى أو تؤدى أيضــا إلــى الضعف وتآكل القدرة على التكيف حتى الموت، والمتتبع لتحديث المجتمــع المصــرى فــى النصف الثانى من القرن العشرين، يجد أن الاتجاه كان فى الغالب لإنتاج آثار سلبية؛ ســواء فيما يتعلق بطبيعة ومنجزات التحول، أو فيما يتعلق ببناء وأداء النظام التعليمى فــى إطــاره. كما أن الملاحظ سوف يدرك أيضا تآكل القدرة أو الإرادة القومية فى السيطرة على التحــول، حتى تلاشت تماما هذه القدرة فى العقد الأول من الألفيــة الثالثــة. وإذا كــان التحــول مــن خصائصه التعبير عن تلقائية واحتياجات النسق أو عن قوانين المجتمع، فإننا نلاحظ أيضا أن هذه التلقائية قد تجاوزت قوانين النسق القومى تدريجيا، لتعبر عن احتياجات وقوانين النســق العالمي، وهوما يعنى أن التحول بطبيعته وأهدافه -وكذلك التعليم العالى المرتبط به- أصــبح يفرض على النسق القومى من خارجه.

وتشير الملاحظة الثالثة، إلى أن الدراسة وإن كانت قد ركزت بالأساس علــى متغيــرى التحولات الاجتماعية والتعليم العالي، إلا أن واقع التفاعل بينهما يؤكد على وجــود متغيــرات أخرى مؤثرة على التفاعل بينهما، وهى التى يمكن اعتبارها متغيرات وسيطة قد تظهر مــن

داخل المجتمع، وقد تنبثق من السياق الإقليمى أو العالمي، فتؤثر على طبيعة التفاعل الكائن بين المتغيرين موضع الاهتمام، أو تدفع هذا التفاعل فى اتجاهات محددة، وهو ما سوف نتعرض له.

ثانياً – التحول الاشتراكى والتعليم العالى من سلامة القصد إلى بوادر الأزمة:

بدأ التكوين الجنينى للطبقة المتوسطة بعناصر عديدة تجمعت وتضافرت تاريخياً، حتى شكلت البنية المتماسكة لهذه الطبقة، حيث بدأت هذه الطبقة من المبعوثين الذين بعث بهم محمد على باشا بعد توليه الحكم ليأتوه بالعلم الحديث من أوربا، إضافة إلى شريحة كبيرة من التجار وبعض أصحاب المهن، إلى جانب بعض ملاك الأراضى من العمد والمشايخ والملتزمين. واستمرت هذه العناصر فى التزايد أو التكاثر، وتشابكت علاقتها الداخلية إلى أن شكلت تجمع الطبقة المتوسطة. ولقد ساعد على نمو هذه الطبقة توفر خريجى النظام التعليمى فى عصر الاحتلال البريطانى لمصر، إضافة إلى خريجى "الجامع الأزهر" حينئذ، الذين انضموا إلى بناء البيروقراطية الحكومية، ومن ثم فقد شكلوا أحد مصادر تشكل هذه الطبقة، والذى أدى نموها بصورة متزايدة ومتسارعة إلى اكتمال قوامها نسبيا، وحينما انفجرت ثورة ١٩١٩ أدبت هذه الطبقة دوراً بارزاً فيها. ثم بدأت تؤدى دوراً نضاليا خلال عقد العشرينيات فى مواجهة ثقافة التغريب، من خلال ظهور الجماعات التى تدافع عن الدين والموروث الثقافي، وهو الدور الذى تصاعد حتى بلغ قمته بنشأة جماعة" الإخوان المسلمين" بزعامة الشيخ "حسن البنا" فى نهاية العشرينيات، وجماعة"شباب محمد" فى النصف الأول من الثلاثينيات[٢٦].

وخلال عقدى الثلاثينيات والأربعينيات وسعت الطبقة المتوسطة من نطاق نضالها، فقادت نضالا على الصعيد الاقتصادى، فأسست بعض المعامل والشركات الاقتصادية التى تنامت حتى أسس الاقتصادى المصرى الشهير "طلعت حرب" بنك مصر، وقد ساعدت سنوات الحرب العالمية الثانية وصعوبة الاتصال بالعالم الخارجى على تحقق هذا النمو الاقتصادى. وقد اتسع نمو هذه الطبقة ليتجه إلى المجال العسكري، حيث ساعدت معاهدة ١٩٣٦ على التوسع فى بناء الجيش المصري، وتسهيل التحاق بعض من أبناء الطبقة المتوسطة كضباط فيه. ثم بدأت هذه الطبقة تؤدى دوراً نضالياً على الصعيد الوطنى وسعت إلى تحقيق حلول إصلاحية لمسائل اجتماعية عديدة طالبت بها الجماعات الأيديولوجية

المختلفة الموجودة على الساحة حينئذ والتى ضمتها هذه الطبقة. إلى جانب ذلك بـدأت هـذه الطبقة تعقد تحالفات مع الطبقة العاملة تارة، ومع جماعات الطـلاب تـارة أخـرى، لقيـاده النضال الوطنى الذى تصاعد فى وتيرته، وتآزر فى أفعاله حتى قام أبناء هذه الطبقـة بثـورة ٢٣يوليو ١٩٥٢، حيث أصبحت الثورة تتويجاً لذروة نضال وسعى تـاريخى متتـابع حقـق أهدافه ونتائجه بقيام الثورة، وإذا كانت الصفوة التى قامت بالثورة تنتمى إلى مختلف شـرائح الطبقة المتوسطة، ابتداء من أدناها التى لها تماس مع الطبقة الدنيا، وحتى أعلاها التى تتشـبه فى حياتها بنوعية حياة الطبقة العليا، فإن جمال عبد الناصر، الزعيم الحقيقى لهـذه الطبقـة، كان يشغل مكانة القلب فيها، والذى ظل حتى بعد توليه لرئاسة مصر يقود نوعية حيـاة هـذه الطبقة، لأنه كان شديد الإخلاص لهذه الطبقة " والدليل على ذلك ما يرويـه الأسـتاذ محمـد حسنين هيكل عن حياة الرجل، بدءا من التعامل مع زوجته" تحية"، ومرورا بالمأكولات التـى يفضلونها، الجبن والخبز الحاف وانتهاء بتفاخره بمهنة أبيـه البسـيطة"[٢٧] وبنجـاح الثـورة شرعت زعامتها فى القيام بسلسلة من التغييرات المتتابعة، والتى وقعت أحيانا فـى ظـروف مواتية، وأحيانا أخرى فى بيئة معاكسة، حتى تمكنت فى النهاية من تأسـيس تحـول شـامل وكبير على أرض مصر، استغرق تقريبا عقدين من الزمان، وكانت له أبعاده العديدة وآثـاره الواضحة. ارتباطا بذلك فإننا سوف نعرض بالتحليل لمتغيرين رئيسين من متغيرات التحـول الاجتماعى خلال هذه الفترة، وهما متغيـر التغيـرات الواقعيـة لمختلـف جوانـب البنـاء الاجتماعي، ثم علاقة هذه التغيرات البنائية بالتغيرات فى نظام التعليم، وبخاصة فـى نظـام التعليم العالي، ثم نتناول بعد ذلك اتجاه العلاقة السببية من التحولات الاجتماعية إلـى التعلـيم العالي.

١. التغيرات البنائية فى مرحلة التحول القومى والاشتراكي:

حسبما أشرت، يتضمن التحول الاجتماعى مجموعة من المتغيرات الاجتماعيـة، التـى يتراكم بعضها إلى بعض، وتتكامل لتصنع بنية التحول خلال فترة معينة. وفى العـادة يكـون بناء المجتمع خلال فترة التحول على استعداد للاستجابة للتغيرات التى تحدث،لتولد حاجـات بنائية تستدعى هذه التغيرات أو على الأقل تساعد على نجاحها. وفى العادة يستند التحول إلى ثلاثة مكونات رئيسية: المكون الأول، ويتمثل فى ضرورة امـتلاك التحـول لنسـق الثقافـة والقيم، باعتبار أن المنظومات القيمية المنتظمة فى هذا النسق هى التى توجه التحول وتبرره،

المكون الثانى يشير إلى التغيرات البنائية التى يؤسسها التحول، بحيث تخلص هذه التغيــرات بناء المجتمع من جوانب العجز والقصور، أما المكون الثالث فهو يتمثل فى القوة الاجتماعيــة التى تتحمل أعباء التحول، وربما تكون هى القوة التى يســتهدف التحــول إشــباع حاجاتهــا وتطوير أوضاعها أو تمكينها، ونعرض فيما يلى لكل من هذه المكونات الثلاثة.

ويتمثل المكون الأول فى تصفية القوى الاجتماعية صاحبة المصلحة فى النظام الســابق، وفى تبنى السياسات التى تدعم مكانة الطبقة المتوسطة وتحقق مصــالحها، باعتبارهــا القــوة الأصيلة صاحبة المصلحة فى هذا التحول. فقد ناضلت هذه الطبقة لما يزيد على ثلاثة عقــود خلت، حتى قام أبناؤها بالثورة وآن لجيادها أن تستريح وأن تتمتع بمكاسـب النضـــال. فـــى أعقاب ذلك اتجهت "جماعة الثورة " -بداية- إلى التخلص من طبقة الأعيان الذين تحكموا فى مصير الوطن خلال السنوات السابقة ..[٢٨] ثم بدأت فى تقليص دورهم السياســى بحرمــانهم من بعض الحقوق السياسية. وفى سبتمبر ١٩٥٢ بدأ التحول الكبير لصالح الطبقة المتوسطة، وهو التحول الذى سعى لتطوير الأوضاع المختلفة لهذه الطبقة. فقد صدرت القوانين المتتابعة للإصلاح الزراعي، ابتداء من قانون الإصلاح الزراعى الأول رقــم (١٧٨) لســنة ١٩٥٢، وحتى القانون الأخير رقم (٥٠) لسنة ١٩٦٩الذى وضع حدا أقصى لملكية الأرض الزراعية للفرد بخمسين فدانا[٢٩]، وهو ما يعنى أن هذه القوانين المتتابعة هبطت بالحد الأقصى لملكيــة الأرض الزراعية إلى خمسين فدانا، والذى أصـــبح هـــو الســـقف الأعلـــى لملكيـــة الطبقـــة المتوسطة، الأمر الذى يشير إلى أنها، أى الثورة، دفعت بكبار الملاك إلى الوقوف إلى جانب الجدار الأعلى للطبقة المتوسطة، بحيث يدفعها قانون التوريث الإسلامى بعد أقل مـــن جيـــل واحد إلى قلب الطبقة المتوسطة... وبالرغم من أن حكومة الثورة أكدت علـــى أنهـــا ســـوف توزع الأراضى الزراعية المستولى عليها على الفقراء، إلا أن تأمل هذا التوزيع يكشـــف أن الطبقة المتوسطة استحوذت على أغلب الأراضى الزراعية التى تم الاستيلاء عليهـــا. تأكيـــدا لذلك أن حكومة الثورة قد استولت بواسطة قوانين الإصلاح الزراعى المتتابعة علـــى النحـــو ٨١٧٥٥٨ فدانا، حصلت منها الطبقة المتوسطة - التى كانت تمتلك فعلاً - على نحـــو ٦١٤ ألف فدان من مساحة الأرض التى تم توزيعها، فى حين لم تحصل الطبقة الدنيا إلا على نحو ٢١٤ ألف فدان فقط، وهو ما يعنى أن النظام السياسى وزع الثروة لصالح هذه الطبقة[٣٠].

وكما قامت الدولة بتقليص فاعلية طبقة كبار ملاك الأراضى الزراعية فى الريف، قامت

بقص أجنحة الطبقة العليا الحضرية حينئذ، وإن حدث ذلك فى تاريخ متأخر. ففى عام ١٩٦٠ اتخذت الدولة مجموعة من الإجراءات الحادة التى نقلت بمقتضاها ملكية بنك مصر والبنك الأهلى إلى الدولة، وتلى ذلك نقل التزامات شركات النقل إلى مؤسسة النقل العام بالقاهرة، ثم إسقاط التزام شركة الترام البلجيكية، ثم تأميم استيراد الأدوية، ثم تأميم المصالح البلجيكية وشركة مصر الجديدة ومجموعة الشركات التابعة لها، ومنع استثمار رأس المال الأجنبى إلا بقرار جمهورى .. وفى يوليو ١٩٦١ صدرت قوانين التأميم الثلاثة (١١٧)، (١١٨)، (١١٩) لسنة ١٩٦١، فأممت ٨٠ شركة تأميما كاملاً، وأسهمت الحكومة فى ٨٣ شركة أخرى نص القانون رقم (١١٩) على أن لا يزيد ما يملكه الفرد على عشرة آلاف جنيه فى رأسمال كل من ١٤٥ شركة متنوعة. وفى عام ١٩٦٢ أنشئت المؤسسة العامة للمخابز والمطاحن ومضارب الأرز، ثم شهد عام ١٩٦٣ سلسلة من التأميمات، فأممت جميع منشآت تصدير القطن و١٤ شركة أدوية، وتم سحب تراخيص ٤٠ مصنعا ومعملاً للدواء، وأممت ٨ شركات للمقاولات البحرية والملاحة. وفى أغسطس ١٩٦٣، تم تأميم ٣٢٨ شركة تأميما كاملا. وفى مارس ١٩٦٤، استكمل القطاع العام صورته حينئذ، بإجراءات مهمة منها تأميم شركات المقاولات الموجودة بالقطاع العام تأميما كاملا)، وتأميم شركة شل وآبار الزيوت وتأميم شركة التجاره الخارجية تأميما كاملا. ومصادرة كل ما زاد على ٣٩ ألف جنيه من ثروة كل من وضع تحت الحراسة، وقصر التعويض عن التأميم على ١٥٠,٠٠٠ جنيه للفرد، وإلغاء التعويض عن الأراضى التى تم الاستيلاء عليها بموجب قوانين الإصلاح الزراعي[٣١].

ولقد ساعدت هذه الإجراءات على توسيع المساحة التى تشغلها الطبقة المتوسطة فى المجتمع من ناحيتين: الناحية الأولى، تقلص حجم الثروة المتبقية لدى الطبقة الحضرية العليا، مما أدى بعد فترة وجيزة إلى سقوطها خلال الجيل الثانى مباشرة إلى نطاق الطبقة المتوسطة، ومن ناحية ثانية، فقد تسلق أبناء الطبقة المتوسطة، خلال هذه الفترة إلى إدارة هذه المؤسسات من خلال تعيينهم فى إدارتها، بحيث تحولت الشركات المؤممة إلى مؤسسات تشكل نطاقا لتوفير فرص العمل التى يشغلها أبناء الطبقة المتوسطة، الذين تخرجوا فى الجامعات، فتولوا إدارتها لحساب الدولة فى مقابل الحصول على رواتب ومكافآت، إلى جانب الحصول على نسبة من أرباحها.

وإلى جانب قيام الدولة بتأكيد التحول فى السياق الريفى وكذلك الحضرى، فإنها رأت أن التنمية الحقيقة ينبغى أن تتجه إلى بناء القطاع الصناعى القوى، القادر علـــى تـــوفير فـــرص العمل من ناحية، وتوفير السلع الضرورية لإشباع حاجات السوق القومية وتصدير الفـــائض إلى الخارج من ناحية ثانية، بالإضافة إلى ذلك، فقد وجهت التنمية الصناعية لتشبع احتياجات الطبقة المتوسطة كذلك. وعلى سبيل المثال نجد أن سياسة إحلال الـــواردات أنفـــق عليهـــا، باعتبارها السياسة التى تستهدف تصنيع السلع المعمرة التى تحتاجها هذه الطبقة وتشبع نمـــط استهلاكها (كالسيارات الصغيرة، والثلاجات، والغسالات، والتلفزيـــون، والراديـــو)، حيـــث استوعبت هذه الصناعات فى الخطة الخمسية الأولى التى بدأت عام ١٩٥٦، نحو ٤٩% مـــن الميزانية المرصودة للتنمية الصناعية، بينما لم تنل الصناعات الرأسمالية الثقيلة ســـوى ٨%. وهو ما يعنى أن التحول الاجتماعى الذى تحقق فى هذه المرحلـــة، كـــان يســـتهدف إشـــباع طموحات الطبقة المتوسطة، وإعطاء الأولوية لحاجاتها الاستهلاكية. يؤكد ذلك ما صرح بـــه الدكتور عادل جزارين أحد رموز هذه المرحلة، بأن " شركته (شركة النصر للسيارات) بدأت تحقق خسائر والسبب الأسعار. فأسعار السيارات لم تتحرك منذ خمس سنوات فـــى مصـــر، بينما أسعارها فى العالم كله قد تحركت بسبب زيادة الأجور وزيادة تكاليف مكونات الإنتـــاج، والشركة تستورد مكونات الإنتاج بأسعار مرتفعة، وفى نفس الوقت هى ممنوعة مـــن رفـــع السعر، ثم تساءل، هل السيارة رغيف عيش، أو صفيحة زيت، أو كستور شعبي، فلا ترتفـــع أسعارها بل تدعم من قبل الدولة[٣٢].

بالإضافة إلى ذلك فقد تبنت القرارات المؤسسة للتحول فى هذه المرحلة، مجموعة مـــن السياسات الاجتماعية التى استهدفت توفير الخدمات المختلفة لأبناء هـــذه الطبقـــة، كخـــدمات الصحة والإسكان وتوسيع مظلة التأمينات الاجتماعية، وتشغيل الخريجين مـــن أبنـــاء هـــذه الطبقة التى ينتمى إليها ٨٥ % من طلاب الجامعات. إضافة إلى فتح الأبواب واســـعة أمـــام أبناء هذه الطبقة، لتشغل أعلى المراكز البيروقراطية الحكومية، الأمـــر الـــذى فـــتح أمامهـــا المجال للسيطرة على الجهاز الحكومي[٣٣]، وهو الجهاز الذى تولى تحقيـــق أهـــداف التنميـــة الاجتماعية الاقتصادية، وتأسيس السياسات التى تتولى تجسيد هذه الأهداف.

وقد دفعت هذه الظروف المواتية، والتى يسرتها الصفوة السياسية، إلى انطـــلاق أبنـــاء الطبقة المتوسطة فى موجات عالية ومتتالية من الحراك الاجتماعي، ابتداء بـــالحراك الأفقـــى

بالهجرة من القرية إلى المدينة، حيث استقبلت السياقات الحضرية بعد ١٩٥٢ أعـداداً كبيـرة من المهاجرين، إضافة إلى الحراك من خلال التعليم بسبب التوسع فى التعليم الـذى أصـبح مجانيا فى كل مراحله بما فى ذلك المرحلة الجامعية، إلى جانب إجراءات التأميم والحراسـة والإسراع بالتنمية الصناعية والزراعية ونمو المؤسسة العسكرية وتزايد امتيازاتهـا، وكـذلك نمو البيروقراطية المصرية بسبب اتساع مساحة تـدخل الدولـة فـى الحيـاة الاجتماعيـة والسياسية، والتزام الدولة بتعيين الخريجين[٣٤]، وهو ما يعنى أن المشروع الاجتماعى لثـورة يوليو، أو الذى عبرت عنه الناصرية، كان يعمل لصالح الطبقة الوسطى، ويسعى إلى تطـوير قدراتها وإشباع احتياجاتها، اعتقادا بأنها القوة ذات التاريخ النضالى المشرف، ومن حقهـا أن تحصل على بعض الكعكة التى ناضلت لصناعتها وصونها، ثم أنها القوة التى يمكن أن يعتمد عليها النظام السياسى فى تأسيس مشروعاته التنموية، وفى حراسة منجزاتـه، وأيضـا فـى صراعه مع البرجوازية العالمية والمحلية، فهى القوة الصانعة للتحول وهى غايته كذلك. وقـد ظلت العلاقة دافئة بين الصفوة الثورية والطبقة المتوسطة، إلا فـى بعـض الأحـداث التـى عاصرتها هذه الطبقة، وظلت موضع أسف من جانبها، كانقضاض الصفوة السياسـية علـى بعض الجماعات الأيديولوجية التى ضمت الإخوان المسلمين تارة، وجماعة الشيوعيين تـارة أخرى، وهم من أبناء هذه الطبقة، والقسوة معهم من قبل إخـوانهم الـذين سـيطروا علـى الأجهزة الأمنية. وحينما وقعت هزيمة يونيه ١٩٦٧، وهى النقطة التى شكلت بداية نهاية هذا التحول، خاب أمل هذه الطبقة فى نظامها وتحولاتها السياسية، وخرجت فى أول احتجاج لهـا من خلال مظاهرات الطلاب عام ١٩٦٨، وهم أبناء هذه الطبقة، وحينما قرر عبـد الناصـر الرحيل استبقته هذه الطبقة خوفا على مكاسبها، وحفاظا على الاستقلال الوطنى التى ناضـلت تاريخيا من أجله. ولم يجد عبد الناصر من يساعده فى تحرير التراب الوطني، سوى تجنيـد حملة المؤهلات العليا والمتوسطة فى عملية إعادة بناء الجيش المصري، وكانوا فى مجملهـم من الأبناء المنتمين لهذه الطبقة[٣٥]. لقد ارتبطت هذه الطبقة عضويا بالدولـة، وبكـل الآثـار التى ترتبت على ذلك من ولاء غير محدود لعبد الناصر، كرمز أمين لها، وإخـلاص أمـين لكل ما يمثله، الأمر الذى أضعف فاعليتها السياسية، لأنها لم تحاول تقييم سياسـاته وتوجيـه النقد إليه، أوهى خشيت من ذلك على مكانتها، تأكيدا لذلك أنه حينما ضـرب عبـد الناصـر التعددية السياسية وأحل محلها الحزب الواحد تنازلت هذه الطبقة عن حريتهـا مـن ناحيـة،

للاحتفاظ بمكاسبها خضوعاً لشعار " رغيف الخبز قبل تذكرة الانتخابات "، ومن ناحية ثانية فقد سعدت هذه الطبقة " بكاريزما " الزعيم، وانتشت بسياسته التحريرية التى أرضت مشاعرها الوطنية، مما دفع بعض أبنائها إلى البقاء فى مقاعد المتفرجين، بينما اندفع البعض الآخر للتعاون الانتهازى مع الدولة رافعاً شعاراتها، وكانوا فى ذلك قياصرة أكثر من القيصر ذاته، على حين أدرك البعض الثالث أن تجربة التحول توشك على الأفول، "فالحوت قادم "، لكننا لا نعرف من أين يأتي، كما أشار إلى ذلك الكاتب الكبير نجيب محفوظ فى قصته ثرثرة على النيل[٣٦] وقد أتى الحوت فعلاً، ومن مصادر عديدة، فالتهم التجربة التى اختلطت فيها شفافية الزعيم بتشرزم الطبقة التى عمل من أجلها.

٢. منظومة القيم الموجهة للتغيرات البنائية:

على نحو ما أشرت، تؤدى الثقافة ومنظومات القيم دوراً محورياً فى تنظيم التفاعل الاجتماعى فى المجتمع. حيث تشكل القيم الإطار الذى يربط أفراد المجتمع ببعضهم البعض، وإذا كان الأفراد متباينين بطبيعتهم، فإنهم لكى يشكلوا مجتمعاً، فإنه من الضرورى اتفاقهم حول منظومة قيمية محددة، وهذه القيم تشكل مرجعية عقدهم الاجتماعى لقيام المجتمع، ومن ثم فانهيار قيم المجتمع أو حتى ضعفها، سوف يعنى ارتداد البشر إلى مصالحهم الفردية، وإلى قيمهم الفردية التى تبرر هذه المصالح، إضافة إلى شرور وانحرافات كثيرة تظهر على ساحة المجتمع، والتى تعد مؤشراً على انهيار منظومته القيمية التى تعد بدورها مقدمة لانهياره.

وإذا كان من الطبيعى أن يكون لكل تحول منظومته القيمية التى تحدد اتجاهه، وتدفع حركته، وتنظم التفاعل الحادث بين عناصره، فإننا إذا تأملنا المشهد الثقافى فى الفترة من ١٩٥٢ حتى ١٩٧٠، فسوف نجد -بداية- أن المجتمع المصرى دخل عقد الخمسينيات وهو يمتلك منظومة قيمية متماسكة تشكل المرجعية الأساسية للمجتمع. بحيث أننا إذا تأملنا هذه المنظومة، فسوف نجد أنها تضم أربعة عناصر أساسية: يتمثل العنصر الأول فى التراث الدينى القوى الذى ترسب على طبقات فى بنية الشخصية المصرية، حيث يشكل التراث الدينى الفرعونى الطبقة الأولى التى شكلت الطاقة الدافعة لبناء هذه الحضارة، وبرغم تنوع الدين فى حقب الحضارة الفرعونية المتتابعة، إلا أنها اشتركت فى التأكيد على الدين باعتباره عنصراً قاعدياً فى بنية الشخصية والحضارة المصرية. وتشكل الديانة القبطية الطبقة الثانية

التى شكلت مزجاً رائعاً بين المسيحية والطبيعة المصرية أو هو تمصير للمسيحية، ومن ثـم فقد شكلت المسيحية امتدادا للتراث الدينى الذى تجدد بتسامح المسيحية، ثـم جـاء الإسـلام ليشكل طبقة ثالثة، تضيف إلى التسامح المسيحى فى مثاليته عقلانية وتوازنـاً فـى التفاعـل وواقعية. وبرغم أنها طبقات دينية متباينة إلا أنها تدعم روح واحدة هى روح التدين. ذلـك أن المشاهد الدينية واحدة برغم التنوع، فمقابر الفراعنة والموميات وهامـات أجـراس الكنـائس ومآذن المساجد، صور "العذراء" ومعلقات "آيات القرآن " تثير كلها فى النفس ذات العواطـف الدينية.

من هنا شكلت القيم الدينية قاعدة الثقافة، فالحلال والحرام الدينى هو أسـاس الصـواب والخطأ الثقافي. وأصبح التراث الدينى هو دائماً المرجعية التى يقاس بالنظر إليهـا قبـول أو رفض أى منظومات قيمية أخرى، فالدين متجذر فى التاريخ، والـدين أيضـا متـدفق فـى المعاصرة، لأن النسبة الغالبة متدينة بالأساس. لذلك أصبح الدين آلية من آليات النضال، كمـا هو آلية من آليات التكيف، آلية من آليات الدفع باتجاه العمل والإنتاج كما هو آلية من آليـات الاستمتاع بالحياة. ولقد تضافرت منظومة القيم العربية مع المنظومة الدينية، فاللغـة العربيـة هى لغة القرآن، حتى المسيحيون يتحدثون ذات اللغة، ومن خلال اللغة تسربت ثقافة القبيلـة العربية التى تتناقض بعض قيمها مع القيم الدينية، وإن شكلت القيم الدينية المرجعية الأساس. بحيث نجدها قد أدت دوراً فى النضال من أجل الحصول على الاستقلال.

وقد تواجدت ثلاث منظومات قيمية أخرى، فإلى جانب المنظومة الرئيسية السابقة تشكل منظومة القيم الليبرالية التى جاءت مع المستعمر المنظومة الأولى فى هذا الصـدد. ومـع أن هذه القيم قد أدت دوراً أساسياً فى التطور الغربي، إلا أنهـا عنـدما انتقلـت إلينـا شـوهت واختزلت، فقد فهمت الليبرالية فى بعض الدوائر الأرستقراطية على أنها تحرر نسـبى مـن منظومة القيم والأخلاق، وحينما مورست فى مجال السياسة اقتصر تداولها بـين الأحـزاب على حدود الصفوة، واستبعدت مشاركة الجماهير التى غرقت فى لجة الأمية، ثم كيف تكـون ليبرالية فى ظل وجود قهر استعمارى ؟!! ولأنها كانت ليبرالية هشة فقد كـان مـن السـهل ضربها، أولاً لأن القيم التى عرفت بها على الصعيد القومى كانت مضـادة لمنظومـة القـيم العربية الإسلامية، وهذا أضعفها من أسفل، وثانيا لأنها كانت ثقافة أو أيـديولوجيا المسـتعمر والطبقة الأرستقراطية التى تعاملت معه، بحيث أنه حينما خرج الاستعمار، وحينمـا قلمـت

أظافر أو قصت أجنحة الطبقة الأرستقراطية فيما بعد ثورة ١٩٥٢، انسحبت هذه المنظومة القيمية من الواقع المصري، برغم أنها قد حققت بعض الإنجازات الاقتصادية فى الثلاثينيات والأربعينيات. بحيث يمكن القول بأن انسحاب القيم الليبرالية تضافر فيما بعد ١٩٥٢ مع إجبار الطبقة العليا -الحضرية والريفية على السواء- على الانسحاب من على المسرح القومي.

أما المنظومة الثانية فهى منظومة القيم الاشتراكية، التى شكلت عنصراً اتسعت مساحته بعد عام ١٩٥٢، ومع أن الحديث عن الاشتراكية قالت به بعض أفراد صفوة الثلاثينيات والأربعينيات، كالمفكر الاشتراكى "سلامة موسى" وجماعة "الماركسيين الاشتراكيين" الذين قدموا مشروعات للإصلاح الزراعى والاجتماعى قبل الثورة. غير أنه بسبب انتماء أغلب أعضاء الصفوة الثورية إلى النصف الأدنى من الطبقة المتوسطة، فإن عواطفهم كانت اشتراكية، ومن ثم فقد كانوا فى إصلاحاتهم الواقعية ملهمين بهذه العواطف. وحينما ضربت تجربة الوحدة العربية الأولى بواسطة القوى الليبرالية، العالمية والقومية متحالفة، فإنه كان من الطبيعى أن تندفع الصفوة الثورية -كرد فعل- إلى مزيد من الاستغراق فى منظومة القيم الاشتراكية، كمنظومة قيمية مضادة للقيم الليبرالية. وأجهد المثقفون والمنظرون أنفسهم فى البحث عن رابطة عضوية بين منظومة القيم الإسلامية العربية -كمنظومة مرجعية- ومنظومة القيم الاشتراكية، وفى هذا الإطار برزت دعاوى وشعارات كثيرة تؤكد على هذه العلاقة "كاشتراكية الإسلام"، و"الاشتراكيون أنت أمامهم لولا دعاوى القوم والغلواء" ويقصد بإمام الاشتراكيين سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم)، والناس شركاء فى ثلاثة الماء والكلأ والنار" وكثر الحديث عن "أبى ذر الغفاري" كصحابى فقير اعتبر مبشراً أسبق بالاشتراكية.

وقد تحققت إنجازات كثيرة فى ظل التوجهات الاشتراكية، فى المجال الزراعى والصناعى ومجال الخدمات، استفادت منها أغلبية المجتمع، وبخاصة الطبقة الوسطى والدنيا، ولم ترفضها منظومة القيم العربية ولا الدينية، لأنها تسعى إلى تأسيس نوعية حياة إن لم يباركها الدين، فهو لايرفضها.غير أن هذه المنظومة القيمية أو الأيديولوجية، فتحت المجتمع على قيم تسربت إلى داخله من خلال الإعلام والمسرح والصحافة، فأوهنت بعض القيم الأخلاقية المنحدرة إلينا من التراث. كما أضعفت آليات التنشئة وفق القيم العربية والإسلامية وتم تجاوزها، فبدأت هذه القيم تتراجع قليلا، فمثلا تم تطوير الجامع الأزهر" بالقانون رقم

(١٠٣) لعام ١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات التى يشملها، ليصبح اسمه "الجامعة الأزهرية" وأضيفت إليه كليات علمية عملية، تستند مقرراتها إلى المرجعية الغربية بالأساس[٣٦]، يضاف إلى ذلك أن التأكيد على التعليم الإلزامى والتعليم قبل الإلزامي، قلص ظاهرة الكتاتيب التى كانت تنشئ على القيم الدينية والتراثية، إلى جانب ذلك، أدت تكنولوجيا الإعلام الحديث والمتمثل فى التلفزيون دورها فى التنشئة وفق قيم غير دينية، الأمر الذى أدى فى النهاية، إلى تقليص دور منابع التنشئة حسب قيم التراث، دينيا كان أم عربيا، وهو ما أضعف تأثير منظومة القيم التراثية نسبياً. فى مقابل ذلك، وعلى الرغم من التأكيد على أيديولوجيا التنمية الاشتراكية، إضافة إلى الإنجازات الواقعية التى تحققت لصالح المجتمع تجسيداً للشعارات الاشتراكية، فإن القيم المتضمنة فى هذه الأيديولوجيا، لم تؤسس لها مؤسسات اجتماعية تتولى تنشئة البشر وفقا لقيمها، باستثناء مؤسسات هشة كالتنظيم الاشتراكى الوحيد، الذى امتطى صهوته الانتهازيون من أبناء الطبقة المتوسطة، إضافة إلى بعض المعاهد التى تولت تدريب بعض الشباب على بعض الشعارات الاشتراكية، دون استيعاب القيم الكامنة وراءها، وبذلك فقد استبعدت الجماهير بتراثها من التنشئة وفق القيم الاشتراكية.

أما المنظومة القيمية الثالثة، فهى منظومة القيم التى انحدرت إلينا مع الموروث الثقافى الشعبي. والتى ظهرت من خلال تفاعل البشر مع بعضهم البعض، عبر الحقب التاريخية المتتابعة، وتأثرت بالسياقات الاجتماعية المصاحبة لكل حقبة تاريخية، ولقد استند بعض هذه القيم إلى التراث الديني، أو تطورت فى ظله، فى حين استند البعض الآخر إلى القيم الواردة إلى المجتمع من خارجه، إضافة إلى بعد رابع نشأ عن تفاعل البشر مع بعضهم البعض فى الزمان والمكان، بحيث تضافرت هذه العناصر القيمية، لتشكل بناء منظومة التراث الشعبي، كمنظومة قيمية خامسة مضافة إلى المنظومات التى تشكل بنية الثقافة حينئذ. ونتيجة لذلك، وجدنا لدينا –فى النهاية– ثقافة توجه التحول الاجتماعى خلال هذه المرحلة، مع أنها تعانى من ثلاثة أمراض قاتلة: الأول هو تعدد المنظومات القيمية إلى حد التناقض خلال التحول الأول ١٩٥٢–١٩٧٠، حيث لدينا منظومة القيم الدينية؛ الإسلامية والمسيحية، ثم منظومة القيم العربية إضافة إلى منظومة القيم الاشتراكية، يضاف إلى ذلك منظومة القيم التى تطورت عن تفاعل البشر عبر الأجيال المتعاقبة، وشكلت جوهر ما يعرف بالتراث الشعبي.

ويتصل المرض الثانى بغياب مؤسسات التنشئة التى تتولى تنشئة البشر وفق أى من المنظومات القيمية، إن لم يكن غياب فاعلية آليات التنشئة كلية وفقا لكل هذه المنظومات فى جملتها، وهو ما يعنى أنه وإن كانت منظومات القيم موجودة وقائمة فى المجتمع، غير أن التدريب عليها غائب أو ضعيف، ومن ثم ضعف الالتزام بها. ويشير المرض الثالث إلى أن مواقف هذه المنظومات القيمية، لم تكن متسقة فيما يتعلق ببعض القضايا، فقضية المساواة التى تفترضها القيم الاشتراكية، تقدم المنظومة القيمية الدينية تصورا آخر لها، وكذلك قضية العدالة وقضية المرأة التى تعلى القيم الدينية مكانتها، بخلاف القيم العربية التى تخفض من هذه المكانة، وقضية الحرية حتى التحرر حسبما يذهب التراث الغربي، نجد أن الموروث الثقافى يرى أنها حرية مقيدة بحدود الأخلاق.

٣. التعليم كآلية لتحديث المجتمع:

أدرك محمد على باشا مبكراً أن المعرفة قوة، وأن التعليم هو النظام المخول بإنتاج هذه القوة، لذلك سعى جاداً إلى إرسال البعثات إلى أوروبا لنقل العلم والتكنولوجيا الأوروبية، ثم بنى المدارس العالية، وأتى بالمتخصصين من أوروبا، ليؤسس البيئة الملائمة لنمو وتطور العلم وإعادة استنباته وطنيا أو قوميا، وبدأت ازدواجية فى النظام التعليمى؛ التعليم الدينى الذى يقوده الجامع الأزهر، والتعليم الحديث الذى يأتى مباشرة من أوربا، ولم يكن لديه الوقت أو الجرأة لكى ينتظر التجديد أو التحديث من داخل التراث. ولقد استمرت هذه الصحوة التعليمية، حتى خلال عهد الاستعمار، حيث اختزل دور التعليم فى توفير صغار الموظفين الذين يتولون العمل فى البيروقراطية المصرية. وفى أعقاب ثورة ١٩١٩، بدأت الدساتير الحديثة تطرق موضوع التعليم، فمثلا نجد أن المادة (١٤) فى دستور ١٩٣٠، تشير إلى إمكانية التعبير بالقول أو الكتابة، بينما يشير دستور ١٩٥٦ إلى حرية البحث والتعليم وإشراف الدولة على التعليم والتأكيد على مبدأ المجانية. وابتداء من دستور ١٩٦٤، وسعت الدولة ميزانية التعليم حتى طالت التعليم الجامعي، ولقد تحدث "الميثاق " الصادر فى عام ١٩٦٢ عن التعليم مؤكدا حق المواطن فى العلم والتعليم، وعن أن الرجعية شوهت الصفوة المتعلمة وأعاقت دورها، وأنها زيفت كثيرا من الحقائق العلمية، إضافة إلى تحديد الميثاق لدور التعليم باعتباره يتمثل فى مواجهة التخلف وإعادة تشكيل التقدم، وكذلك إعادة تشكيل نوعية الحياة على نحو متطور، إلى جانب ضرورة أن يساعد العلم المجتمع على بناء

المعرفة، ودخول المجتمع عصر الذرة[٣٧]، وقد أكد بيـان ٣٠ مـارس ١٩٦٨ علـى نفـس التأكيدات التى ذكرها الميثاق.

فإذا حاولنا التعرف على بناء التعليم العالى حينئذ، فإننا سوف نجد أن التعليم العالى قبـل عام ١٩٥٢ كان يتم من خلال ثلاث جامعات: جامعة القاهرة التـى افتتحـت عـام ١٩٢٥؛ وجامعة الإسكندرية التى صدر قرار إنشائها عام ١٩٤٢، وجامعة عين شمس التـى أنشـئت عام ١٩٥٠. وابتداء من عام ١٩٥٧ تاريخ إنشاء جامعة أسيوط[٣٨]، تم الشروع فـى إنشـاء جامعات فى بعض محافظات مصر بها ذات الكليات تقريبا. وقد أصـبحت هـذه الجامعـات الإقليمية بعد ذلك إما جامعات مستقلة، باعتبار أن بناءها قد اكتمـل، أو مـا زالـت فـروع جامعات فى طريقها إلى الاكتمال والاستقلال. وقد كان هدف النظام السياسـى خـلال هـذه المرحلة التوسع فى بناء الجامعات، لإدراكه أن التعليم حق وطنى من ناحية، وأن التعليم هـو مصدر لتراكم المعرفة من ناحية ثانية، إضافة إلى دوره فى تحديث المجتمع من ناحية ثالثـة. وقد استهدف التعليم الجامعى فى هذه المرحلة تعميق مفهوم الاشتراكية، والمساهمة فى تحديد ملامحها، والانفتاح على التيارات العالمية التقدمية،وإعداد جيل من العلماء والبـاحثين الـذين تتطلبهم تلك المرحلة. هذا بالإضافة إلى المساهمة فى البناء العلمـى والثقـافى والاجتمـاعى للمجتمع، إلى جانب تغطية حاجة المجتمع من الخريجين فى مختلف التخصصـات، وتهيئـة البيئة العلمية الملائمة لنمو وتطور أجيال العلماء، إلى جانب التأكيد على مبدأ تكافؤ الفـرص أمام طلبة الثانوية العامة للالتحاق بالتعليم العالي، إضافة إلى المسـاهمة فـى نشـر التعلـيم الجامعى فى المجتمعات العربية[٣٩].

وإذا كان ثمة توسع فى بناء المؤسسات التعليمية خلال هذه المرحلة، فقد حـدث توسـع آخر فى عدد الملتحقين بالتعليم الجامعي، إذ التحق بالتعليم الجـامعى عـام ١٩٥١/٥٠ نحـو ٣٢٠٠٨ طالب وطالبة، ارتفعوا إلى ٤١,٧٣١ فى عام ١٩٥٣/٥٢، أى زادوا بمقدار الربـع تقريباً، ارتفعوا عام ١٩٦٠/٥٩ إلى ٨٢٦٧٨، أى تضـاعف عـدد المقبـولين بالجامعـات، ارتفعوا إلى ١٦٩٢٥٤ فى عام ١٩٧٢/٧١، أى تضاعفوا مرة أخرى خلال عشـر سـنوات، أى أنه خلال عشرين عاما تقريبا، تضاعف عدد الملتحقين بالتعليم الجـامعى حـوالى سـتة أضعاف تقريبا، وقد يكون للزيادة السكانية دور فى ذلك، غير أن الدور الرئيسى كان لرغبـة الدولة فى فتح أبواب التعليم الجامعى على مصراعيه خلال هـذه المرحلـة أمـام مختلـف

الطبقات، وبخاصة الطبقة المتوسطة [٤٠].

فإذا تأملنا توزيع الطلاب الجامعيين حسب متغير النوع، لوجدنا أن جملة الطلاب في عام ١٩٧١/٧٠ بلغ نحو ١٧٧,٥٣٦؛ يتوزعون إلى ١٣١٤٧١ طالبا في مقابل ٤٦٠٧٥ طالبة، وأن جملة طلاب الكليات العملية بلغ عددهم نحو ٨٧٢٠٧ طالب وطالبة، في مقابل ٩٠٠٣٢٩ طالبا وطالبة للكليات النظرية. وقد انعكس ذلك على تطور أعداد خريجي الكليات النظرية في الجامعات المصرية خلال هذه الفترة، من ٢٤٠٣ خريج في عام ١٩٥٢/٥١، إلى ٢٤٨٢ خريجا عام ١٩٥٣/٥٢، إلى ٥٩٢٦ خريجا عام ١٩٦١/٦٠، إلى ١٢٥٤٦ خريجا عام ١٩٧١/٧٠[٤١]، ويتكامل مع ذلك، تطور أعداد خريجي الكليات العملية في الجامعات المصرية خلال ذات الفترة من ١٨٧٠ خريجا عام ١٩٥٢/٥١، إلى ١٩٦١ خريجا عام ١٩٥٣/٥٢، إلى ٣٤٦٢ خريجا عام ١٩٦١/٦٠، إلى ١٢٨٢٩ عام ١٩٧١/٧٠. وهو ما يعني التطور المطرد في أعداد الخريجين، وهو التطور الذي كان يتوازى معه تصاعد قدرة الاقتصاد القومي حينئذ الذي تميز بمعدلات نمو عالية، وبخاصة قبل عام ١٩٦٧، على توفير فرص العمل القادرة على استيعاب هؤلاء الخريجين.

وقد تضافر مع ذلك، الازدياد المتصاعد لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية خلال هذه الفترة من ١٢٩١ خلال الفترة ١٩٥١/٥٠ – ١٩٦١/٦٠، إلى ٤٩٣٤ عام ١٩٦٦/٦٥، إلى ٧١٣٨ عام ١٩٧١/٧٠[٤٢]، ذلك بخلاف التعليم الأزهري الذي شهد توسعاً كبيرا خلال هذه الفترة، حيث التقط طلابه من الشرائح الدنيا للطبقة المتوسطة إضافة إلى الطبقة الدنيا، وقد بلغ عدد طلاب التعليم العالي عام ١٩٥٢/٥١ نحو ١٥٢٠، ارتفعوا عام ١٩٥٣/٥٢ إلى ٢٩٠٣، ارتفعوا عام ١٩٦١/٦٠ إلى ١٥٥٢٠، ارتفعوا عام ١٩٧١/٧٠ إلى ٢٢٣٥٩ طالبا، مع غياب أعداد طلاب نصف هذه المعاهد العالية تقريبا خلال هذا العام، وقد بلغ عدد طلاب الجامعة الأزهرية خلال هذه الفترة نحو ٢٨٩٣ عام ١٩٥٤/٥٣، بلغ نحو ٣٤٩٢ عام ١٩٥٥/٥٤، ارتفعوا إلى نحو ٣٧٧٠ عام ١٩٥٦/٥٥، ثم ارتفعوا إلى ٦١٠٨ عام ١٩٦٢/٦١، ارتفعوا إلى ٦٨٤٦ عام ١٩٦٣/٦٢، ارتفعوا إلى ٧٤٢٨ عام ١٩٧٠/٦٩، ارتفعوا إلى ٢٢٢٥٣ عام ١٩٧١/٧٠[٤٣]. ذلك بالإضافة إلى الجامعة الأمريكية التي بلغ عدد طلابها عام ١٩٦٦ نحو ٩٤٦ طالبا وطالبة، بالإضافة إلى عدد أعضاء هيئات التدريس الذين بلغ عددهم في نفس العام ١١٩ أستاذاً، أي بواقع أستاذ لكل ثمانية أو تسعة طلاب تقريبا. وقد

كان الطلاب المقيدون بها يستقطبون أساسا من أبناء الطبقة الأرستقراطية بالأساس والشريحة العليا للطبقة المتوسطة، حيث بلغت مصروفات الطالب الجامعي في منتصف الستينيات نحو ٧٩٠ جنيهاً للطالب الواحد(٤٤)، في حين كانت مصروفات الطالب في الجامعات الحكومية ابتداء من عام ١٩٦٤ ثلاث جنيهات ونصف الجنيه فقط، أي أن الطالب الواحد في الجامعة الأمريكية كان بإمكانه أن يدفع ما يعادل مصروفات ٢٢٦ طالبا في الجامعات الحكومية. ولكون عدد طلاب الجامعة الأمريكية محدوداً حينئذ، فإنه بإمكاننا القول بأن مشروع التعليم خلال هذه الفترة كان مشروعاً مصريا واشتراكيا بالأساس.

ويكشف المتأمل لواقع التعليم الجامعي خلال الفترة من عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٧٠ أو ١٩٧٢، وهي مرحلة التحول القومي والاشتراكي في التاريخ المصري، عن بعض الملاحظات الأساسية: وتتمثل **الملاحظة الأولى،** في فتح أبواب التعليم الجامعي والعالي على مصراعيها أمام مختلف الطبقات الاجتماعية، وإن فازت الطبقة المتوسطة بنصيب الأسد، من حيث عدد الملتحقين من أبنائها بالتعليم الجامعي والعالي؛ إذ بلغ عدد الطلاب الذين ينتمون للطبقة المتوسطة نحو ٨٥% من الطلاب. ويلاحظ أن المجرى الأساسي للتعليم العالي، لم يكن مجرى طبقيا، فنسبة محدودة من الطلاب التحقت بالتعليم الأزهري وكانت تنتمي بالأساس إلى الطبقة الدنيا، في مقابل استيعاب الجامعة الأمريكية للطبقة العليا أو الأرستقراطية من الطلاب وهي نسبة محدودة أيضا، في حين كانت القاعدة العريضة من الطلاب من الطبقة المتوسطة تستوعبها الجامعات الحكومية، وقد اتجهت الدولة إلى التوسع في خدمة التعليم الجامعي، سواء بالعمل على التوسع في إنشاء الجامعات، أو في التأكيد على عدالة توزيع الفرص التعليمية من خلال إنشاء مكتب تنسيق القبول بالجامعات، أو تخفيض تكلفة الخدمة التعليمية من جوانب كثيرة.

وتشير **الملاحظة الثانية،** إلى أن ثمة تآزرا خلال هذه المرحلة بين مخرجات التعليم العالي وبين مدخلات، أو احتياجات التنمية والنمو الاقتصادي، فنظراً إلى أن معدلات النمو الاقتصادي كانت عالية خلال هذه الفترة، فإن عملية التنمية خلال مرحلة التحول هذه كانت قادرة على استيعاب خريجي الجامعات خلال هذه الفترة، حتى إن الدولة لجأت إلى تكليف خريجي بعض الكليات الجامعية للعمل في الدولة، كخريجي كليات ومعاهد الهندسة، والطب والتمريض والتربية، أما باقي خريجي التعليم العالي، فقد تم توزيعهم بصورة عشوائية غير

مدروسة، ودون إعادة تدريب على الأقسام المختلفة لبيروقراطية الدولة، الأمر الذى أدى إلى حالة من التضخم البيروقراطي، كما أدى على المدى الطويل إلى انهيار الكفاءة البيروقراطية، لأن التعيين كان يتم بدون إعادة تدريب منظمة، تاركين للممارسة اليومية فى مؤسسات العمل مهمة إعادة التأهيل للخريجين من مختلف التخصصات.

وتتصل **الملاحظة الثالثة**، باتجاه التفاعل داخل الحرم الجامعى فى خطوط متعاكسة، فعلى الرغم من اتجاه الدولة للتوسع فى القبول فى الجامعات، بحيث فتحت الأبواب لكل من نجح فى الثانوية العامة وكانت درجاته فوق ٥٠%، وذلك حتى لا يستثار الغضب الشعبي، وبخاصة غضب الطبقة المتوسطة، التى يبدو أنها بدأت تنتقد النظام الذى بدا هشا وعاريا فى أعقاب هزيمة ١٩٦٧، إلا أن السياسات التعليمية، لم تضع الضوابط التى توازى هذا التوسع، بتطوير الأداء الداخلى للحرم الجامعي، فقد بدأت الدولة تتدخل بالسيطرة المباشرة عليه، من خلال الاختراق الأمنى المباشر أو غير المباشر، أو عدم إنشاء الجهات الأكاديمية التى تتولى متابعة الأداء داخل الجامعة وتطوير التجهيزات الجامعية، والأهم من ذلك متابعة تطوير مضامين المقررات الجامعية، بحيث تعكس التطورات العالمية فى المجالات العلمية المختلفة من ناحية، واحتياجات التنمية الاقتصادية من ناحية أخرى، ونتيجة لذلك بدأ أداء الجامعات الحكومية فى التراجع. ويبدو أن الدولة منذ نكسة ١٩٦٧، تفرغت لتحرير التراب الوطنى وفرضت الثبات والتراجع على كل شيء، تحت شعار "لا صوت يعلو فوق صوت المعركة"، بينما كان من المكن ــ إذا كان النظام جاداً ــ أن يستعد للمعركة، لا بأس فى ذلك، ولكن ليس على حساب تطوير المجتمع وتحسين أدائه، بإسناد دور فعال إلى التعليم الجامعى والعالى فى تطوير قدرات المجتمع. فقد كان من الممكن أن يكون أداء المعركة أعلى، لو كان مستنداً إلى قاعدة تنموية قوية.

٤. الطبقة المتوسطة قوة التحول وغايته:

المتفق عليه أن استقرار الطبقة المتوسطة، يعد مؤشراً على استقرار المجتمع حسبما يذهب جون ماكينزى، ذلك لأنها إذا سلمت أخلاقها انعكس ذلك على المجتمع، وإذا فسدت هذه الأخلاق كان ذلك مؤشراً على فساد أخلاق المجتمع، وربما انهيارها كذلك[٤٥]، وتحديد الطبقة المتوسطة تسوده إشكاليات عديدة، ومن ثم فهى تحدد عادة نسبة إلى الطبقة العليا والطبقة الدنيا، أى تحديدها بالسلب، أى أنها تتشكل مما ليس طبقة عليا ولا طبقة دنيا،

فالحدود الفاصلة صعبة بين الطبقات الثلاث، حدودها ليست كمية بل كيفيـــة، لـــيس بالـــدخل وأسلوب المعيشة أو التعليم، بل بأنماط السلوك التى تعبر عن وضع نفســـى واجتمـــاعي. لا تنتهى الطبقة المتوسطة فى أى مجتمع، بل تضيق أو تتسع طبقاً لتوزيع الـــدخل. تضـــيق إذا كان التفاوت بين الأغنياء والفقراء شاسعا[٤٦]، وتتسع إذا تمتع المجتمع بالاستقرار الاجتماعى وطرق أبواب الرفاهية. وإذا اتسعت مساحة هذه الطبقة فالمجتمع على أبواب الرفاهيـــة. وإذا ضاقت مساحة هذه الطبقة فالمجتمع على أبواب صراع اجتماعي، بينما ازدهارهـــا واتســـاع مساحتها يعد مؤشراً على نمو واستقرار المجتمع.

هذه الطبقة تضم المؤسسات الإنتاجية التى لا تتجاوز قيمتها ٣٩ ألـــف جنيـــه بأســـعار الستينيات، وما بعدها تم تأميمه باعتباره يشكل ملكية البرجوازية فى السياق الحضري، وهـــى التى تتراوح ملكيتها فى الريف بين الخمسة أفدنة والعشرين فدانا، باعتبار أن المساحات دون ذلك شكلت ملكيات الطبقة الفقيرة. تتشكل هذه الطبقة أيضا من المهنيـــين المتخـــرجين فـــى التعليم العالى من كل التخصصات، ومن ثم فهى تضم رجال الجيش والشرطة والبيروقراطية الحكومية جميعها. هذه الطبقة على ما يذهب إليه (ألفن جولدنر) ليبرالية بالأساس، تهتم بـــأن يكون سلوكها أخلاقيا، وإن شابه مسحة نفعية، نفعيتها تتسق والمتصل الكامل للمنفعة، الـــذى يبدأ من المنفعة الفردية وحتى المنفعة الاجتماعية[٤٧]. قد تناضل هذه الطبقة وطنيا من أجـــل الاستقلال، ولذلك فهى ترى أن كعكة ما بعد الاستقلال لابد أن تستقر علـــى مائـــدتها، وهـــى تشارك فى تنمية مجتمعها، غير أنها ترى أن ناتج التنمية لابد أن يكون حتما لصالحها.

وإذا كانت الطبقة الوسطى قد ناضلت من أجل الحصول على الاســـتقلال، فقـــد كافأهـــا النظام السياسى بتوجيه سياساته لخدمة مصالحها. غير أن هذه الطبقة تأملت حولها، فوجـــدت أنها القوة المسيطرة على كل شيء، على الجيش والشرطة والبيروقراطية والقضـــاء. أبعـــاد السلطة فى يدها جميعا، فزادها ذلك ثقة بنفسها، ومن ثم فقد اعتقدت أنها صـــاحبة المصـــلحة الحقيقية فى مجتمعها. نظرت هذه الطبقة إلى مصادر ثروتها، فوجدتها مصادر قابلة للتآكـــل؛ الأرض الزراعية محدودة، وقوانين التوريث الإسلامى قد تدفع بها إلى أسفل، ليحل آخـــرون محلها، فالتدافع هو القانون الضابط لإيقاع الكون والمجتمع. ثم إن مناصبها وسلطتها ليســـت قابلة للتوريث، ولم يبق إلا التعليم حتى يحل الأبناء محل الآباء، والحراك التعليمى هو أكثـــر الآليات ملاءمة لها، فأبناء الأغنياء ليست لديهم القدرة على العمل بدأب مثل أبنائهم، ولـــديهم

الإمكانيات التى تدعم حراك أبنائهم، فيتفوقون على أبناء الفقراء ثم إنهم مؤهلـون ومُنشـئون وفق قيم عصامية، ومن ثم شهدت الفترة ١٩٥٢-١٩٧٠ اندفاع أبناء الطبقة المتوسطة بكثافـة عالية إلى الالتحاق بالتعليم، باعتبار أن تعليم الأبناء يمثل مجال الاستثمار الأمثل. فهو القنـاة الأمثل للحراك الاجتماعي. ومن ثم عاش الأبناء بمنظومة قيمية تؤكد على التعليم، كما تؤكـد على الحراك الاجتماعي.

في هذه المرحلة بدأ التحول الاجتماعى يعانى من هشاشة وضعف منظومة القيم، بسـبب تعدد المنظومات القيمية من ناحية، حيـث منظومـة القـيم الدينيـة والعربيـة والليبراليـة والاشتراكية والموروث الشعبى كذلك. عانت المنظومة القيمية من تناقض القيم، القـديم فـى مواجهة الجديد، والقديم كما الجديد يعانى من الصراع بين عناصـره الداخليـة، ومؤسسـات التنشئة القديمة والتقليدية تتآكل كفاءتها لأنها لا تمارس دورهـا. ومنظومـة القـيم الجديـدة، الاشتراكية مثلاً، لم تمتلك بعد آليات أو مؤسسات للتنشئة تثبت من خلالها قيمها فـى داخـل البشر. وإذا كانت ذات القيم تضبط سلوك البشر من خلال استيعابها من ناحية بداخل البشـر، لتشكل ضميرهم الداخلى الذى يوجه سلوكهم، وإذا كانت القيم ذاتها تتحول إلى تقاليد وأعراف لها وجودها فى المجتمع، لتراقب سلوك البشر فى مختلف المجالات من الخارج، وإذا كانـت سلوكيات البشر تتحكم فيها القيم، من خلال صيغة التوقعات المتبادلة من ناحية ثالثـة، فـإن غياب منظومة القيم عن المجتمع، أو تعددها وتناقضها، وغياب مؤسسات التنشئة التى تنشـئ البشر وفقا لها، من شأنه أن يجعل سلوك البشر عشوائياً بلا غاية ولا وسيلة مقننة. وفى هـذه الحالة تتشكل حالة "الأنومي"، التى تعنى افتقاد المجتمع للقواعد والمعايير الضـابطة للتفاعـل الإجتماعي، أو أن هذه المعايير الضابطة لم تعد فاعلة.

إن اقتران ذلك وتزامنه مع اتجاه أبناء الطبقة المتوسطة إلى الحراك الاجتمـاعي، مـن خلال قنوات الحراك العديدة وأبرزها التعليم، مع الأخذ فى الاعتبار حالـة الأنـومى التـى أصابت منظومة الثقافة والقيم، كل ذلك جعل من المنطقى أن تبـدأ الطبقـة المتوسـطة فـى التخلى عن أخلاقها التى عرفت بها لأسباب عديدة. من هذه الأسباب أن الإنسان فى حراكـه الاجتماعى توجهاته مرنة؛ ففيما يتعلق بالقيم؛ يتحرك الإنسان عبر سياقات اجتماعية عديـدة، وفى كل سياق يترك قيما ليتعامل بقيم السياق الجديد، هو إنسان فنـدقى Hotel man، حينمـا يحط ترحاله فإنه يتعامل بقيم السياق الذى حط فيه(٤٨). لذلك فالقيم تتحول لديه مـن غايـات

يسعى إلى تحقيقها، إلى وسائل تساعده فى الإنجاز وتحقيق التكيف.

فى هذا الإطار تبرز أربع فرضيات تحاول تفسير انهيار أخلاق المجتمع، ومن ثم انهيار أخلاق الطبقة المتوسطة. ويستند **الافتراض الأول** إلى تنظير النقد الاجتماعي، الذى يرى أن كل طبقة فى صعودها الاجتماعى تتبنى أيديولوجيات وتوجهات راديكالية، فإذا بلغت غايتها وشغلت مراكزها، فإنها تسعى للحفاظ عليها، ومن ثم نجدها تتبنى قيما محافظة، وفى ذلك يذهب س. رايت ميلز فى مؤلفة الخيال السوسيولوجي، إلى القول إن القيادات الطلابية فى عقود سابقة هم عادة أصحاب السلطة والمناصب الجامعية الحالية. على هذا النحو نجد أن الحراك الاجتماعى يولد قدرة لدى الإنسان، باتجاه التخلى عن منظومة القيم التى لديه واكتساب منظومة قيم جديدة. وكلما اندفع الحراك الاجتماعى رأسيا أو أفقيا، كان ممكنا أن يتخلى المتحركون عن منظومة قيمهم واكتساب قيم وثقافة جديدة، الأمر الذى يضعف فى النهاية لديهم بعد ذلك الالتزام القيمي، وتتولد لديهم حالة من المرونة القيمية، تيسر لهم التكيف مع أى قيم ومع أى مبادئ.

ويتصل الافتراض الثاني، الخاص بعلاقة الطبقة المتوسطة فى حراكها الاجتماعى بمنظومة القيم، بمفهوم الافتراضات القاعدية الذى قدمه عالم الاجتماع المعاصر "ألفن جولدنر"، حيث ذهب إلى القول بأن للإنسان علاقة بثلاثة أنماط من الافتراضات: الافتراضات القاعدية Back ground Assumption، وهى الافتراضات التى تنمو مع الإنسان، ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية فى سياق اجتماعى وثقافى محدد، وافتراضات المجال Domain Assumption، وهى الافتراضات التى يرى التفاعل الاجتماعى المحيط به محكوما بها، ثم الفروض أو القضايا Propositions التى تشكل وجهة نظره فى الحياة. وبطبيعة الحال فإن وجهة النظر هذه، تستند بالأساس إلى الافتراضات القاعدية وافتراضات المجال، ومن ثم فتغيير الإنسان بحكم حراكه الاجتماعى لأوضاعه وسياقاته الاجتماعية، من شأنه أن يؤدى إلى تغيير افتراضاته القاعدية، ومن ثم افتراضات المجال، الأمر الذى يدفع به إلى تغيير وجهة نظره فى كل ما يحدث حوله، فليس لديه التزام محدد بوجهة نظر ثابتة[٤٩]، مما يخلق لدى الإنسان المتحرك حالة من عدم الالتزام القيمى والأخلاقى الثابت، ويكون التزامه دائما بالقيم التى تحقق له قدرة تكيفية عالية مع موضوعات الموقف.

وتطرح نظرية التبادل افتراضا ثالثا، يفسر حالة الأنومى الأخلاقية التى أصابت الطبقة المتوسطة. تذهب نظرية التبادل إلى أن البشر فى تفاعلاتهم الاجتماعية يتبادلون قيما. فى هذا الإطار يستند التبادل المستقر إلى تساوى القيم التى تشكل مضمون التبادل؛ سواء كانت قيما مادية أو معنوية، غير أنه إذا أجزل أحد أطراف التبادل العطاء للطرف الأخر، دون إصرار على أن يحصل على المقابل، فإن ذلك يدفع الطرف الآخر إلى تقليص القيم التى يدفعها فى التبادل، ومن ثم يظهر ما يمكن أن يسمى بالتبادل غير المتوازن. وفى إطار هذا التبادل كلما أجْزل طرف العطاء دون الإصرار على المقابل بنفس القيمة، فإن ذلك يدفع الطرف الآخر إلى تقليص المقابل المدفوع بدرجة أكثر، وتستمر هذه الحالة من التفاعل أو التبادل حتى نصل إلى ما يمكن أن يسمى بالتبادل الصفري. حيث يدفع أحد الأطراف كل شيء، فى حين لا يحصل على شيء فى المقابل من الطرف الآخر(٥٠)، هكذا كانت علاقة الدولة بالطبقة المتوسطة، أجزلت لها العطاء من كل اتجاه دونما إصرار على دفع المقابل، الأمر الذى دفع هذه الطبقة إلى تبنى عادة الأخذ دون العطاء، وأثر على قيمها الإنسانية، وأسقط منها التزامها الأخلاقي.

ويبرز الافتراض الرابع لتفسير سلوك هذه الطبقة فى الاستجابة لحالة الأنومي، التى قد يعانى منها أى مجتمع من المجتمعات. وإذا كان نظام ثورة يوليو قد طرح منظومة قيمية، أكد فى إطارها على الرفاهية والمثل وقيم الإنجاز، فإن الواقع يشهد بغير ذلك، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها هزيمة مدوية قضت على الأخضر واليابس، وهى الهزيمة التى أبرزت هشاشة النظام، بدلا من تأكيد قوته، وحيث تفضيل أهل الثقة على أهل الخبرة، وحيث فرض القهر الأمنى على البشر، فآلة النظام قوية وباطشة. فى هذه الحالة تتولد استجابات رافضة ابتداء من الانسحاب السلبى الكامل، ونهاية بالتمرد وحتى العنف الايجابى وفى هذه الحالة يكون التجديد فى الوسائل دون الغايات، حيث السعى لتحقيقها بغض النظر عن شرف الوسائل، "فالغاية تبرر الوسيلة" تعد أحد الاستجابات التى يتبناها البشر، للتكيف مع واقعهم المحيط، فالميكافيلية أو الانتهازية تعنى أن نحقق أهدافنا بغير الوسائل والسبل التى يقرها المجتمع(٥١).

لقد شكلت هذه الفرضيات جميعها السلوك الانتهازى الذى التزم به أغلبية أبناء الطبقة المتوسطة، بخاصة هؤلاء الذين نجحوا فى تحقيق حراك تعليمى واسع. مظاهر هذا السلوك الانتهازى كثيرة.فهم فى البداية قد انفصلوا عن إطارهم الاجتماعى الذى ولدوا فيه، لأن

التعليم أكسبهم قيما وثقافة ساعدت على تفكيك روابطهم بخلفياتهم الاجتماعية والثقافية التقليدية، بل تنكروا لها أحيانا حتى قيل أن القرية المصرية التى تعلم أولادها تجعل منهم أعداءها. وهم أيضا الذين تسلطوا وتسلقوا التنظيمات السياسية، ابتداء من هيئة التحرير إلى الاتحاد القومى إلى الاتحاد الاشتراكى برشاقة وقدرة منقطعة النظير. وهم الذين استغلوا نفوذهم فى الوظائف الإدارية العليا بجهاز الدولة أو فى القطاع العام، فحولوا نفوذهم إلى رأسمال اقتصادى شكل خميرة رأسمالية، بحيث أصبحوا هم عمد أيديدلوجيا وسياسات الانفتاح بعد ذلك، أى ابتداء من السبعينيات. ولقد حولوا الوظائف العامة إلى مصادر للدخل الخاص، وتحول الوطن الذى منحهم الكرامة إلى فريسة على مائدة اللئام. وحينما مات الزعيم الاشتراكى العظيم وانطوت معه صفحات التجربة الاشتراكية، لم تنظر هذه الطبقة بأسى للماضى الاشتراكي، وأيضا لم تذرف دمعاً حقيقيا عليها، وحينما قدم لها زعيم لاحق وعوداً بالترف والرفاهية صفقت للعهد الجديد، وسعت مهرولة تقدم ولاءها له.

٥. حصاد التحول:

الذى لا شك فيه، أن هذا التحول حقق إنجازات مادية عظيمة، فقد أعاد التوازن إلى البناء الزراعي، وبنى قلعة صناعية عظيمة وأسس السد العالي، كإنجاز معمارى عالمى مشهود كسر به غطرسة الإمبريالية العالمية، غير أن خسائره كانت على المستوى المعنوى عديدة، بخاصة فى مجال التعليم، حيث برزت مجموعة من الظواهر السلبية. من هذه الظواهر أنه أسس شريحة متعلمة من خلال الحراك التعليمي، هذه الشريحة -بحكم ظروف صعودها الاجتماعي- فقد الكثير من أعضائها التزامهم بمنظومة قيمية ذات طابع اجتماعى وأخلاقي. هذه الشريحة هى التى تولت قيادة المجتمع فى مرحلة تالية فى كل المجالات. وهذه الشريحة هى التى سيطرت على البيروقراطية الحكومية بعد ذلك، فنشرت الفساد والرشوة والمحسوبية فى نطاقها. هذه الشريحة أمنت مراكز أعضائها على حساب المؤسسات التى تحت قيادتهم، حتى واجهت الإفلاس والانهيار. هذه الصفوة هى التى أبدعت فى ارتكاب انحرافات النظام التعليمي، ابتداء من سوء الأداء ومروراً بالدروس الخصوصية، وحتى بيع الامتحانات.هذه الشريحة هى التى شكلت المثقفين الذين تخلوا عن دورهم النقدى والتاريخي، واتجهوا لممالأة السلطان، للحصول على منافع ولو على حساب تآكل قدرات الوطن. لقد أدت الصفوة بحق دور حراس الانهيار الذى بدأ حثيثا بعد ذلك.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أدت أبناء هذه الطبقة دورا فى انهيار الجامعة كأبرز مؤسسات التعليم العالي، من خلال مداخل وأساليب عديدة. بداية لم يتواز الاهتمام بالمؤسسات الجامعية، وكذلك مؤسسات البحث العلمي، مع قدر الدور الذى أنيط بها، ومن ثم فقد بدأت المؤسسات الجامعية تعانى من ظاهرة تردى الأداء. تقلصت البعثات إلى الخارج وتقلص مستوى التأهيل المستمر لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات،و أنشئت الجامعات الإقليمية بفلسفة أن تكون هذه الجامعات متوائمة مع سياقها الاجتماعي، فإذا بهذه الجامعات نسخاً مشوهة للجامعات الأم. كذلك فرقت الصفوة الحاكمة بين الأساتذة: بين أهل الثقة الذين ينالون حظوة النظام السياسي، لكونهم القادرين على مداهنته وإبراز سلوكيات الامتنان والولاء له. وأهل الخبرة المستبعدين الذين لا يستعان بهم إلا على مضض، ثم أهل الأخبار، حيث هم طابور خامس موجودون فى حرم الجامعة، ليكتبوا تقارير أمنية عن ما يحدث بداخلها، لكل هذه الملابسات والظروف تقلصت قيمة التعليم الجامعى ومكانته، وتراجعت الجامعة فى مكانتها، لتشغل مكانة أى من المؤسسات الخدمية فى الدولة، ومن ثم فقد أصبحت الجامعة عاجزة بسبب هذه الظروف عن القيام بالبحث العلمى أو النهوض بالمجتمع(٥٢).

وتتصل الظاهرة السلبية الثالثة، بالسيطرة البيروقراطية على التعليم العالي؛ وتتمثل فى سيطرة البيروقراطية الخارجية الخاصة بالدولة المركزية، والتى لم تدرك معنى ولا قيمة إطلاق حريات البحث العلمى من أجل الإبداع. هذه البيروقراطية تنظر إلى التعليم باعتباره خدمة، وليس باعتباره استثمارا له عائد على المجتمع، ومن ثم فهى لا تقدر إمكانية أن تسهم الجامعة والتعليم العالى فى تطوير المجتمع، وتعد البيروقراطية الجامعية هى الأخرى معوقا من معوقات التطوير الجامعى. ومن ثم مشاركة الجامعة فى تنمية المجتمع(٥٣). فمن غير المنطقى أن يتطلب تطوير مقرر جامعى أو إضافة آخر، العرض على لجان متتابعة وخطابات متبادلة تستهلك جهداً ووقتا، وفى النهاية لا يتم التغيير على الرغم من أن "القسم" وهو الوحدة الفنية فى بناء الجامعة، قد قال كلمته وأوصى بالتغيير. على هذا النحو تحولت الجامعة إلى مواضع تعوق حركة المجتمع، بدلا من أن تطلق عقال حركته وتطوره. ويرتبط بذلك أن نتأمل مساحة الوقت التى يستهلكها اختبار الطلاب فى كل فصل دراسي؛ إذ أن تصحيح ومراقبة ورصد الدرجات حتى إعلان النتائج، يمضى بذات الأسلوب الذى شهد بداية إنشاء الجامعة المصرية، والذى ثار عليه طه حسين، حيث تطور العالم جميعه والجامعة

المصرية ثابتة فى ذات المكان. وترجع شرعية هذا الثبات فى المكان إلى المكافآت التى أصبحت مصالح مكتسبة، يحصل عليها أصحاب المراكز الجامعية العليا، دون أن يتابعوا طالبا أو يصححوا كراسة. إنه نوع من "الاستحلال"، أو نوع من "كشوف البركة" أو "الرزق" الذى يفقد البعض شفافية المنصب الجامعي.

برزت فى هذه الفترة أيضا ظاهرة "قاتلة"، تمثلت فى انهيار التقاليد والقيم الجامعية، وسقطت مع سقوط هذه التقاليد حصانة الجامعة والأستاذ الجامعي؛ فالتعيين فى الوظائف الجامعية أصبح مشاركة بين الجهات الأمنية والجامعية، حتى قيل إن "عميد الأمن أقوى كثيرا من عميد الكلية". لقد سقطت التقاليد التى تدفع الطلاب إلى البحث والاطلاع ليصبحوا أسرى الكتاب الجامعى الوحيد الذى لا يخضع فى الغالب لمراجعة، على الرغم من نص القوانين الجامعية على ذلك. إضافة إلى ذلك تعانى الجامعة من ضعف منظومتها القيمية أمام منظومة المجتمع، وإن كان من المفترض أن تكون القيم والثقافة الجامعية هى الأكثر رشداً بالنسبة لثقافة المجتمع، بحيث تتولى من خلال التنمية ترشيد هذه الثقافة وقيادتها والارتقاء بها، إلا أن القيم الجامعية قد تراجعت وكذلك السلوكيات الجامعية، بحيث أصبحت تستلهم انحرافات الثقافة العامة، حيث الاستعانة بالوساطات لشغل المناصب، والانحراف فى تزوير النتائج لتعيين الأبناء والأقارب، والتقرب لأصحاب السلطان لشغل المناصب.

وتعد الدروس الخصوصية هى الظاهرة أو الخطأ الذى قضى على قيم جامعية عديدة خلال هذه المرحلة، فقد تعجل بعض أبناء الطبقة المتوسطة ــ الذين استفادوا من مجانية التعليم ورخص تكلفة الخدمة التعليمية ــ الحصول على مكاسب، حينما عينوا فى كادر التدريس الجامعي. ذلك يرجع إلى أنهم قد تحركوا من خلال التعليم، وكما أشرت فقد بعضهم التزامه القيمى أثناء حراكه الاجتماعي، وتعجل الثراء والحياة المترفة. لقد استغلوا تردى التعليم الجامعي، فرأوا النهوض به ولكن لصالحهم الخاص، فطرقوا أبواب الدروس الخصوصية، وكتبوا المذكرات الجامعية المتعجلة. وبحق يمكن إسناد شرف هذه الممارسات إلى الجيل الذى تربى فى عقود ازدهار الطبقة المتوسطة فى المرحلة الاشتراكية، وهى العقود التى عانت من انهيار القيم العامة للمجتمع. لقد أخذت هذه الممارسات بصورة الأستاذ الجامعى ومكانته، كما أنها قلصت عدالة الخدمة التعليمية فى مجتمع يرفع شعار العدل الاجتماعى، وحولت التعليم إلى سلعة تباع وتشترى، أى سلعة ليس لها قداسة.

ثالثا – رأس المال المعرفى وصياغة التحول الليبرالي:

انتهى التحول الاشتراكى إلى إحداث تغيرات جذرية فى بناء المجتمع المصري، فى جوانبه الزراعية والصناعية، بيد أن تأمل هذه التغيرات، يشير إلى أنها صبت جميعها فى نهر الطبقة المتوسطة، التى راهن عليها النظام السياسي، ودفع إليها بمكتسبات كثيرة،غير أنه بسبب غياب آليات التربية الأيديولوجية وفقا لمنظومة القيم الاشتراكية، وبسبب غياب الثقافة المتماسكة التى تقود التطور الاجتماعى –أى تأسيس حالة"الأنومي"– وكذلك بسبب سخاء عطاء الدولة للطبقة المتوسطة دون مقابل، إضافة إلى أنها الطبقة التى أصبحت تمتلك رأس المال المعرفي، فأبناؤها شكلوا– على نحو ما أشرت– ٨٥% من طلاب الجامعة، لكل ذلك فقد شعرت بالتفرد لأنها تمتلك ما لم تمتلكه الطبقات الأخرى، ولغياب المنظومة القيمية المتماسكة التى توجه سلوك البشر، فقد أصبح سلوك أبناء الشريحة المتعلمة لهذه الطبقة عشوائيا فرديا، سقط عنه أى التزام اجتماعى، فأصبح انتهازيا يرتبط بالمصلحة المباشرة لأبناء هذه الشريحة، ومن ثم فقد وظفت معرفتها لصالح أى سيد يمنحها المقابل. وعلى الرغم من أن هذه الشريحة، قد نشأت فى إطار مناخ اشتراكي، فإنها هى التى أدت دورا أساسيا فى دعم التحول الليبرالي، بصياغة إعلاناته – توجهاته الليبرالية، وأيضا بالمساهمة فى بناء الترسانة القانونية التى تصفى آثار التحول الاشتراكى وتؤسس للتحول الجديد، لقد ظنت هذه الشريحة أن سفينة الطبقة الوسطى تغرق، فقررت أن تقفز مذعورة، لتلحق بركب التحول الجديد والقوة صاحبة المصلحة فيه[٥٤]. بيد أننا لكى نفهم هذا التحول الجديد، فإنه من الضرورى التمييز بين نمطين من التحولات:

١. التحول الذى يؤسسه المجتمع بهدف تعظيم قدرته التكيفية، وذلك حتى يشغل مكانة فاعلة فى سلم التدرج العالمى لبناء القوة، هذا النوع من التحول له إستراتيجية، وله مشروعه الاجتماعي، وله أسلوبه فى التعامل مع البيئة العالمية المحيطة، كما أن له أهدافه المحددة التى يسعى إلى تحقيقها، وهو ما درج مفكرو الاقتصاد السياسى على تسميته بالتحول المستقبل.
٢. التحول المفروض من أعلى من النظام العالمى على التحول القومي. وذلك فى حالة التحول القهرى أو المفروض. إن تطبيق الاختيارات عادة ما يغلق كل الطرق إلا طريقا واحدا على التحول أن يسلكه، وطاقة التحول تكون عادة من خارجه، إما

على هيئة ضغوط تفرضها البيئة العالمية المحيطة، أو على هيئة ضخ مباشر من القوى العالمية حتى ينطلق التحول فى الاتجاه المحدد له، وإما لأن القوى العالمية هى التى تمد التحول بالطاقة، وهذا النمط من التحول لا يكون له فى العادة مشروع اجتماعى أهدافه ذات طبيعة تكنيكية، لأن الرؤية الاستراتيجية تكون فى يد التحول العالمى حينئذ. على الصعيد القومى قد تبدو حركة التحول ذات طبيعة عشوائية، غير أنها لا تكون كذلك إذا حاولنا فهمها من منظور عالمي، فى هذا الإطار ليس من المهم أن تشيع مضامين التحول الحاجة إليها على الصعيد القومي، بل على الصعيد العالمى بالأساس. فى مرحلة الستينيات سمى هذا التحول بالتحول التابع، لأنه كان شريكا يحصل على بعض فتات المائدة، وعند نهاية الألفية الثانية يستحق أن يسمى بالتحول "الخادم"، لأنه ليس من حقه أن يكون شريكا، فالقرار دائما ونهائيا بيد السادة.

بدأ التحول إلى الليبرالية بظروف سلبية على الصعيد القومي، وأخرى تتعلق بضغوط صادرة عن البيئة العالمية، وثالثة تتعلق بطموح الرغبة فى البقاء فاعلا وحيا. ويمكن القول بأن نكسة يونيو ١٩٦٧ شكلت نقطة الصفر، أو بداية النهاية للمشروع الاشتراكي، فقد واجه النظام السياسى هزيمة منكرة، أضعفت فاعليته وقوة تأثيره على الصعيد القومى والعربى الإقليمي، والعالمى كذلك، وتباطأت معدلات النمو، حتى وصلت بالسلب إلى ٢,٥%، لأن كل الموارد وجهت إلى المعركة، وإلى السعى لإزالة آثار العدوان، وبدا أن الصفحة الاشتراكية قد طويت تماما بوفاة الزعيم الاشتراكى فى عام ١٩٧٠ وتراجعت وضعفت الصفوة الاشتراكية حينئذ، بحيث ساعد ذلك على انتصار الزعيم الجديد الذى كان مولعا بالنموذج الليبرالي، وإن تخفى فى البداية فى ثوب الناصرية، لأن مرجعيتها كانت هى مصدر الشرعية بالأساس.

أدرك زعيم السبعينيات- بنظرة ثاقبة- أن ميزان التحول العالمى يتجه لصالح القوى الليبرالية، ولغير صالح القوى الاشتراكية، فالثورات تتساقط تدريجيا فى العالم الثالث وتنتكس، ومجتمعاتها تتحول لتلحق بالمعسكر الاشتراكى الأم، وبدا نمو هذه القوى الاشتراكية متخاذلا ومتعبا، بل ومتراجعا، بحيث لم تعد هى القوى المسيطرة على التفاعلات العالمية فى الخمسينيات والستينيات. لذلك قرر أن تكون الرياح الليبرالية هى الطاقة الدافعة

لقلاع السفن. وبدأ فى تقطيع الروابط مع الكتلة الاشتراكية، وتلمس السبل إلى ذلك وبمنطق مجاني، كأنما يريد أن يخرج من نطاق إلى نطاق وبأى ثمن. وبدأ فى أعلان سياسات الانفتاح الاقتصادى والسياسي، التى اتجهت إلى تحرير ودعم القطاع الاقتصادي، ودفع الممارسة الليبرالية؛ من تأسيس الأحزاب مرورا بتجربة المنابر، حتى تتم اللعبة السياسية وفق أسس ليبرالية.

ويتمثل الظرف الثالث، فى رغبة النظام السياسى خلال هذه المرحلة أن يبقى حيا وفاعلا. وإذا كان هذا النظام قد بدأ بشرعية ناقصة، فليسعى لتوسيع وتعميق شرعيته فى إطار اجتماعى ضاق بالمتاعب الاشتراكية. ولقد استغل النظام السياسى انتصاره النسبى فى أكتوبر ١٩٧٣، فى توسيع نطاق هذه الشرعية، من خلال إطلاق ثورة الطموحات والآمال الواسعة، فى هذا الإطار نعتت الاشتراكية بأنها المساواة فى الفقر، وثم التبشير بحرية التعبير تحرسه الديموقراطية التى لها أنياب، وأن حرب ١٩٧٣ هى آخر الحروب، وأن علينا أن نتراجع عن الاهتمام بالقضايا العربية التى استنزفتنا، وعلينا أن نهتم بمشكلات الوطن، علينا أن نسعى للرخاء، ونوثق علاقتنا بالقوى الليبرالية فى العالم، فهم أصحاب القوة وهم الأغنياء. وحتى يصبح تخدير الجماهير كاملا، بدأ الزعيم حينئذ، يوزع الكساء الشعبى الرخيص على المواطنين وطلاب الجامعة، وبدأ يجهد نفسه فى تجربة سيارة شعبية لكل مواطن. وفى قلب هذا السياق الاجتماعى المخدر، خطا الزعيم خطوات كثيرة أبرزها التراجع عن الاهتمام بقضايا عربية محورية. ولتأكيد الروابط مع وسيط القوى الليبرالية، عقد اتفاقيات كامب ديفيد كمدخل للتصالح مع هذه القوي، وقيل حينئذ أن الزعيم صاحب نظرة ثاقب، ة وأنه قد سبق عصره. وارتباطا بذلك، حدثت تحولات كثيرة فى إطار الواقع الاجتماعى الذى شكل بيئة للتعليم العالى والجامعي:

١. بداية التحول إلى الليبرالية:

بدأ هذا التحول فى الفترة الضعيفة التى شهدت نهاية التحول الاشتراكي، وذلك بصدور القرار الوزارى رقم (١٠٠) لسنة ١٩٦٩، والذى يتيح لرأس المال الخاص والأجنبى الاستثمار فى المشروعات الصناعية المسموح بالاستثمار فيها لرأس المال الوطني. وفى أعقاب إحكام النظام السياسى الجديد قبضته من خلال حركة مايو ١٩٧١، اتجه سريعا إلى تجسيد التحول الذى قاده، من خلال مجموعة من القرارات والقوانين، والتى كان أولها

صدور القانون رقم (١٩٦٥) لسنة١٩٧١، وهو القانون الخاص باستثمار رأس المال العربي والأجنبي والمناطق الحرة. كما أنشأ هذا القانون هيئة لاستثمار هذه الأموال، ثم توالى صدور القوانين المؤكدة لهذا التحول حيث صدر القانون رقم (١٩٤٣) لسنة ١٩٧٢، والذى رد الاعتبار إلى البرجوارية العليا، من خلال عدة إجراءات مثل: فك الحراسات، ودفع التعويضات لمن أممت ممتلكاتهم ومشروعاتهم، وإلغاء القيود الواردة فى القانون الصادر فى نوفمبر ١٩٦٣ بحظر مباشرة الحقوق السياسية بالنسبة لبعض الفئات[٥٥]. ولترسيخ دفع التطور فى هذا الاتجاه صدر القانون رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٤ بشأن استثمار رأس المال العربى والأجنبى وتعديلاته بالقانون رقم (٢٢) لسنة ١٩٧٧، الذى قدم تسهيلات عديدة لرأس المال العربى والأجنبي. وقد استمر تعاقب إجراءات النظام فى هذا الاتجاه، واستنادا إلى قوانين تولت تصفية القطاع العام لحساب القطاع الخاص، وصولا إلى التحالف العضوى مع البرجوازية العالمية من خلال اتفاقية الكويز.

واستنادا إلى الإعلانات والقوانين التى صدرت عن النظام السياسي، فى الفترة التى بدأت من السبعينيات وحتى الآن، تواجدت على الساحة الاجتماعية عدة قوى اجتماعية، بدأت تمارس سلوكياتها الاجتماعية فى ظل حالة من "الأنومى الثقافية "، ووفق منطق نفعى بحت، باستثناء قطاع من الطبقة المتوسطة تراجع دور الدين لديها إلى حدود الضمير الفردى الذى يوجه السلوكيات الشخصية الضعيفة، دون أن يتسع ليشمل السلوكيات المتصلة بالمجتمع، وحصنتها الأخلاق حتى لا تنزلق فى إفساد المجتمع.

وتعد الطبقة العليا هى القوى الاجتماعية التى صدرت لصالحها قوانين وقرارات التحول الجديدة. لم تنس هذه القوة تجربتها التاريخية المريرة مع الدولة فى المرحلة الاشتراكية، ورأت أن استدعاءها التاريخى ليس الهدف منه رد الاعتبار لها، ولكن لظروف فرضت وجودها، من هذه الظروف أن البرجوازية العالمية، هى الآن القوى الأقوى فى العالم، وهى ربيبتها، ومن المؤكد أنها سوف تحصل على حمايتها. من هذه الظروف أيضا أن الدولة أصبحت محدودة الموارد، ومن ثم فهى تسعى باتجاه تصفية القطاع العام، وقيادة تنمية تعتمد بالأساس على القطاع الخاص، ومن ثم فهى القوة التى يحتاجها النظام السياسى بدرجة أكثر من حاجتها إليه. تأكيدا لذلك –وهو الظرف الثالث– أن النظام السياسى أصدر القوانين والقرارات التى تؤمن مصالحها، ولقد تعمقت درجة الأمان لأن البرجوازية العالمية شاركتها

فى مشروعاتها، وهى بطبيعة الحال مؤمنة بالقوى التى تقف وراءها. وبالرغم من الأمان الذى منح لها، فإنها لم تشارك فى الخطة الخمسية ٨٢-١٩٨٧، سوى بربع الاستثمارات اللازمة للخطة استكشافا للنوايا، فارتفعت فى الخطة التالية لتصل إلى النصف تقريبا. وعلى الرغم من أن بعض عناصر هذه الطبقة شارك فى تنمية المجتمع بإحساس عال من المسئولية، إلا أن نسبة عالية منها أبدعت فى ابتكار أشكال عبقرية من الفساد، يكفى أن نشير أن هذه العناصر اقترضت من البنوك حوالى ٤٧ مليار دولار دون إمكانية للرد، ومزيدا من "تدليل" الدولة لهم قال عنهم رئيس الوزراء حينئذ "إنهم حفنة بسيطة لا تشوه وجه رجال الأعمال فى مصر"[٥٦]. وبطبيعة الحال يرجع الفساد الذى سلكته هذه القوة إلى حالة "الأنومي" الثقافية السائدة، وأيضا إلى تراخى القوانين والضوابط الحكومية، وأيضا إلى تدليل الدولة الرخوة، حينئذ، لهم.

وتشكل الطبقة المتوسطة القوى الثانية التى برزت على المسرح السياسى والاجتماعى خلال عقود التحول هذه. أدركت هذه القوة أن البيئة الاجتماعية والسياسية لم تعد مواتية لها، فالنظام الليبرالى الجديد متنكر لها ويتجه إلى سحب امتيازاتها، فقد فك الحراسات عن الأراضى الزراعية، فعادت إلى البرجوازية العليا، وتراجع التزام الدولة بتعيين الخريجين، وحررت إيجارات المساكن والأراضى الزراعية، وتآكلت مجانية التعليم "بحوت" الدروس الخصوصية، وارتفعت أسعار الخدمات، الأمر الذى أدى إلى إرهاق أسرة الطبقة المتوسطة، وقد حاولت التكيف مع هذه الظروف بأحد أساليب ثلاثة: تحولت من خلال الأسلوب الأول إلى عالم الأيديولوجيا والدين فظهرت من رحم الطبقة المتوسطة الجماعات الماركسية والناصرية والمتطرفة بالدين، ودخلت بسبب ذلك فى صدامات مع النظام. وسعت من خلال الأسلوب الثانى إلى الهروب والهجرة إلى مجتمعات الخليج، تستريح من العنف الذى يفرض عليها من النظام، أو يستريح النظام السياسى بهجرتها وهروبها. وفى نطاق ذلك هاجر حوالى ثلاثة إلى أربعة ملايين من أبناء هذه الطبقة، فى حين اتجه البعض الثالث إلى وضع نفسه فى خدمة المشروع الاجتماعى للقطاع الخاص، واتجه البعض الرابع إلى سلوكيات الفساد والجريمة والانهيار وانفصلت صفوة الطبقة عن قاعدتها، ولم يعد هناك وجود لتيارات أيديولوجية وسياسية متماسكة تمثل رؤى ومصالح الطبقة فى إجمالها، نظراً إلى التحولات العالمية والمحلية المعلومة، ونزعت معظم الطلائع المثقفة لهذه الطبقة إلى تحقيق مصالحهم

الآنية، ووفقا لمنطلقات براجماتية وإمكانياتها فى السوق[٥٧]. وقد كان ذلك يعنى أن هذه الطبقة قد توقفت عن صناعة التغير الاجتماعي، وبدأت تخضع لتأثيرات سلبية فرضها التغير الاجتماعي. لقد أدركت هذه الطبقة أن زمانها قد انتهى إلى غير رجعة، وأن عليها – إذا أرادت أن تبقي– أن تخدم مشروع غيرها، مشروع الطبقة العليا. لقد انتهى عصر السيادة، وعليها أن ترضى ببعض الفتات الذى يحصل عليه الخدم.

لقد أدركت هذه الطبقة أن المشروع الاجتماعى للطبقة العليا لن يتجسد إلا بمساعدتها وتعاونها، وأدركت أيضا أنه لم يعد أمامها سوى العمل من خلال المشروع البرجوازى بالأساس. وتأملت الطبقة المتوسطة أوضاعها –وبخاصة الشريحة التى حققت حراكا اجتماعيا بالنظر إلى مرجعيتها الطبقية – فوجدت أن لديها رؤوس أموال عديدة، وأن بإمكانها أن تشارك فى اللعبة الاجتماعية الدائرة فى نهاية الألفية الثانية، غير أن مشاركتها ينبغى أن تقوم وفقا لأيديولوجية المنفعة وحسب قيم السوق. وأمام ذلك تأملت رأسمالها الذى تشارك به، فوجدت أنه بينما امتلكت البرجوازية العليا رأس المال الاقتصادي، وإن كان بطاقة استثمارية أكبر، إلا أن لديها رؤوس أموالها الخاصة أيضا:

- فلديها **رأس المال الاقتصادى** وإن كان بطاقة استثمارية أقل، ونذكر أن سياسات الإصلاح الزراعى فى الريف منذ قيام الثورة وحتى بداية السبعينيات لم تمس ملكية الطبقة المتوسطة حينئذ، بل أضافت إلى ملكيتها حوالى ٦١٤، ألف فدان[٥٨]، فقد تراجع –تقريبا – عصر الخطابات الكبرى بتعبير ج. ف. ليوتار، ولم يعد يحفل بها سوى القلة، فى حين توجهت الأغلبية نحو استثمار مهاراتها، إضافة إلى عدم تأميم الشركات والمصانع التى لم يتجاوز رأس مالها حينئذ ٣٩٠٠٠ جنيه. إلى جانب ذلك فإننا نجد أن بعض أفراد هذه الطبقة الذين تولوا الشركات المؤممة أو شركات القطاع العام، حصلوا على مرتبات عالية أو مكافآت وأرباح، واعتبروا أنفسهم –عن انحراف – حينئذ حلقة الصلة بين القطاع العام والحكومى والقطاع الخاص،ومن هذه العلاقة حققوا عوائد كثيرة. لقد خاطرت بعض عناصر هذه القاعدة فى هذه المرحلة، باستخدام رأس مالها المحدود فى محاولة للحاق بالطبقة العليا، أو لتكون الشريك الصغير لها.
- ولديها **رأس المال البشرى** القادر على أداء الوظائف الاجتماعية والاقتصادية، التى

يحتاجها المشروع الاقتصادى الجديد المستند إلى آليات السوق. فأبناؤها هم الذين تخرجوا فى النظام التعليمى بأنواعه العديدة، ومستوياته التأهيلية بأنواعها وكافة تخصصاتها، وبكافة اللغات كذلك، بالإضافة إلى أن شريحة واسعة من أبنائها تدخل فى نطاق ما يسمى بالعمالة الرمزية، وهى عمالة حديثة بطبيعتها. يضاف إلى ذلك أن العمالة الإدارية أو البيروقراطية تنتمى إلى هذه الطبقة، وبهذه المهارات أصبح بإمكانها أن تشارك فى التحول الجديد، وأن يكون لها فيه موطئ قدم.

- بالإضافة إلى ذلك، فهى الطبقة التى تمتلك دون الطبقات الأخرى **رأس المال المعرفى أو الثقافي**، فهى الطبقة الأكثر تعليما فى المجتمع، أو حسبما أشرت ينتمى إليها ٨٥% من الملتحقين بالتعليم الجامعي. فالتعليم والمعرفة يشكلان الثروة والميراث الحقيقى لهذه الطبقة، وهى تدرك أن الطبقات الاجتماعية لا تمتلك هذا الرأسمال بنفس القدر، ولا بنفس الكفاءة.وهكذا تؤدى الطبقة المتوسطة نفس الدور تقريبا أثناء مرحلة التحول التاريخى الذى تمر به بعض المجتمعات[٥٩].

لقد تشرذمت على هذا النحو أوضاع الطبقة المتوسطة، ولم يعد يحكمها وعى واحد. شريحة غالبة فيها قنعت بما قسمه الله لها، وواصلت أداء أدوارها فى مواقعها المختلفة مستندة إلى إيمان دينى عميق، يفرض عليها العمل من أى موقع، لأن العمل عبادة. وشريحة أخيرة تأملت القطار، فقررت أن تقفز فيه، لأن السادة بالقطار، ومن المؤكد أنه سوف يكون لها دور فيه. لقد تشرذمت الطبقة وتفتت وعيها أو تآكل تبعا لذلك.

٢. ثقافة التحول ومنظومة قيمه:

من الطبيعى أن يحتاج التحول الاجتماعى إلى منظومة من القيم والمبادئ، التى تشكل الأيديولوجيا التى توجهه من ناحية، والتى تمنطق شرعيته من ناحية ثانية. وإذا كان التحول الاجتماعى السابق فى الفترة الاشتراكية قد تميز بالتماسك وإن تكالبت عليه النوائب، فإن التحول الاجتماعى الجديد قد أصيب بمرض التفكك وتمزق الأنسجة، وذلك بسبب طول فترة التحول الثاني، دونما إنجازات ملموسة أو محددة على نحو ما حدث فى التحول الأول، وهى الحالة التى ترجع بعض أسبابها إلى عدم تجانس ثقافته التى تضمنت منظومات قيمية بلغت حد التناقض.

وتعد **منظومة القيم الليبرالية** هى المنظومة الثقافية الأولى فى هذا الصدد، وإذا كانت

الطبقة المتوسطة قد قادت نضالها من العشرينيات وحتى قيام ثورة يوليو في ظل القيم الليبرالية، وهو الأمر الذى أعاقها – نسبيا – عن استيعاب القيم الاشتراكية خلال عقدى الخمسينيات والستينيات. فإن استدعاء هذه القيم ثانية مع منتصف السبعينيات لم يؤد إلى مقاومة تذكر. ولأن القيم الليبرالية هى قيم الطبقة المتوسطة، فإن ذلك يعنى أن الأخذ بالقيم الليبرالية لم يجد مقاومة تذكر، اللهم إلا من بعض الفلول الناصرية والماركسية، وبخاصة أن المرحلة الناصرية شهدت كبوة فى نهاية الستينيات هبطت بمعدلات النمو إلى ٢,٥% بالسالب، وهو ما يعنى فى الحقيقة تراجعا، وبخاصة أن النظام السياسى صور الليبرالية حينئذ، باعتبارها المنقذ فى سياق أصبح البشر المنتمون لشرائح الطبقة المتوسطة الدنيا يعانون فيه من ظروف معيشية صعبة، إضافة إلى أن القيم الإسلامية، وهى القيم القاعدية فى المجتمع لا تتناقض جوهريا مع القيم والتوجهات الليبرالية.

وتشكل **القيم الدينية** المنظومة الثانية التى شكلت المكون الثانى فى هذه المرحلة. وإذا كانت بعض عناصر الطبقة المتوسطة، قد تعلقت بأستار الدين استحماء من القيم الليبرالية التى بدأت تتميز لتبرر مصالح الطبقة العليا، فإنه فى بداية صدمة التحول، بدأت بعض شراذم الطبقة المتوسطة تتطرف ببعض قيم الدين، وتستعين بها للتكيف مع واقع بدأ يشهد بسحب امتيازاتها الواحد تلو الآخر، أو لتحتج بها على تحولات غير مواتية لصالحها. غير أنه حينما واجهت بعض جماعاتها المتطرفة قمعا من قبل النظام السياسي، ورفضا – لضعفها– من قبل شرائح الطبقة المتوسطة الأخرى والمجتمع بكامله، اتجهت إلى الالتزام بروح الإسلام المعتدلة، وتعمق التزامها بقيم الدين فى مواجهة المتاعب التى بدأت تفرض على نوعية حياتها، بحيث تحول فى سنوات محدودة إلى أن أصبح نوعية حياة إسلامية، كما اتضح ذلك من اتساع انتشار الحجاب –وليس النقاب – بين النساء، وبخاصة طالبات الجامعة من أبناء الطبقة المتوسطة، كذلك زيادة التردد على المساجد، أو الاتجاه إلى التدرب على قراءة القرآن الكريم وتجويده وحفظه، وهو الأمر الذى وجد استجابة إعلامية من قبل بعض القنوات الفضائية التى تخصصت فى البث الإسلامي، وبدأت الدائرة تدور فى اتجاه دعم منظومة القيم الإسلامية المعتدلة، بحيث أصبح لها وجودها القوى الذى من الصعب الخروج عليه أو مواجهته.

فى هذه الفترة ومع نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات، وقع تطوران مهمان، يتمثل

التطور الأول فى تطور تكنولوجيا الإعلام والمعلومات، بخاصة الصادرة عن المراكز الرأسمالية. **فى حين** يتمثل التطور الثاني، فى سقوط الاتحاد السوفيتى وانفراد الولايات المتحدة بالعالم، باعتبارها القوة الأقوى فى النظام العالمي، والتى بدأت تنشر أو تعولم نمط نوعية حياتها والقيم المرتبطة بهذا النمط، مستغلة بذلك تكنولوجيا الإعلام المتقدمة التى تساعد منظومتها القيمية على اختراق المنظومات القيمية والثقافية الأخرى، مستغلة بذلك ضعف سيطرة الدولة القومية على فضائها الثقافي، **ومن ثم فقد بدأت العولمة تدفع بمنظومة قيم ذات طبيعة خاصة**، وتختلف إلى حد ما عن القيم الليبرالية. فهى منظومة قيم تعكس نوعية الحياة الأمريكية بحلوها ومرها، أو تصطف على متصل يتناقض طرفاه، حيث يبدأ طرف المتصل من التأكيد على الحرية والديموقراطية، ويتحرك باتجاه التأكيد على القيم المتعلقة ببعض الفئات الاجتماعية كالمرأة والمسنين والطفولة، ويمر بالقيم المؤكدة على زواج المتشابه (الرجل برجل والمرأة بالمرأة)، وينتهى بالترويج لقيم الجنس تحت مظلة الحرية الواسعة، والتى تعد حينئذ تحررا. بعض هذه القيم يمكن قبولها (المتعلقة بالحرية والديموقراطية)، فى حين يرفض البعض الآخر من هذه القيم، الأمر الذى يعنى منظومة قيمية غير مرغوب فيها فى فضاء المجتمع، ترفضها منظومات القيم الأخرى بما فيها المنظومة الليبرالية.

بالإضافة إلى ذلك وجدت منظومات قيمية ذات فاعلية محدودة وغير مؤثرة، كبعض **القيم التراثية** التى تخلفت عن التفاعل الاجتماعى فى المجتمع، أو تدفقت من مراحل تاريخية سابقة بالإضافة إلى **منظومة القيم الناصرية التى يقول بها بعض المثقفين**، وبخاصة أنها مازالت حية وقوية فى الضمير الشعبي، إلى جانب بعض **القيم الاشتراكية التى تضيق**، لتقتصر على حفنة محدودة من مثقفى الطبقة المتوسطة، وبخاصة أنها أصبحت من خيالات الماضي، وضاعت ملامحها من الذاكرة الشعبية، وبخاصة ذاكرة الطبقة المتوسطة.

ومن الواضح أن أغلب قيم هذه المنظومات الثقافية متناقضة، إضافة إلى أن بعضها مفروض من الخارج بواسطة تكنولوجيا الإعلام، كمنظومة القيم التى أتت بها العولمة، وتكاد أن تمزق النسيج الاجتماعى لبعض الوحدات الاجتماعية فى المجتمع، وقد فعلت. ذلك إلى جانب أن أى من المنظومات القيمية، لم يتم استيعابها بداخل بنية البشر، باستثناء القيم الدينية، ولذلك نجد أن أغلب السلوكيات الاجتماعية فى المجتمع خالية من توجه قيمى متفق عليه، أو

أن ثمة حالة من الفوضى فى بنية الثقافة القيمة، تؤكـد أن حالــة " الأنـــومى "، أى انعــدام المعايير، التى بدأت بصورة محدودة فى نهاية التحول السابق، إلا أنها أصبحت تملأ فضـــاء المجتمع خلال فترة التحول هذه.

٣. أوضاع التعليم فى إطار التحول الليبرالي:

أدى غلق التعليم، باعتباره قناة للحراك الاجتماعى أمام أبناء الطبقة المتوسـطة والــدنيا قبل عام ١٩٥٢ إلى قيام صفوة ١٩٥٢ بفتح أبوابه على مصراعيها لهم، بحيث أصبح هنـــاك مكان فى التعليم العالى والجامعة لكل من حصل على مجموع ٥٠% فــى امتحـــان الثانويـــة العامة – ومازال هذا التقليد قائما – ودفع ذلك إلى تأسيس جامعات الأعداد التى بـدأ إنشـاء بعضها فى مرحلة التحول القومى والاشتراكي، ثم استكمل بناء الجامعات الإقليمية فى فتـــرة التحول الليبرالي. بيد أننا إذا حاولنا التعرف على خصائص التعليم الجامعى والعالى حينئـذ، فسوف نجد أن الإعلانات السياسية، قد طرحت منظومة القيم التـــى تشـكل ميثـــاق النظــام التعليمى فى كل مرحلة. ففى أحد الإعلانات السياسية تم التأكيد على ضرورة بنـــاء " دولـــة تعمل على أن تزدهر فيها شخصية الإنسان وثقافته، وتتنوع فيها معارفه وتنطلق قدراتـــه "، " دولة تضع العلم فى خدمة المجتمع " و" دولة لا مكان فيها للأمية "، ذلــك بالإضـــافة إلـــى " الربط بين التعليم واحتياجات المجتمع والإنتاج " و" تدعيم التربية الدينية كمادة أساســية فــى مناهج التعليم " و"كفاية حرية البحث العلمى للمواطنين، وتوفير وسائل التشجيع اللازمة "[٦٠]. وفى ورقة أكتوبر ١٩٧٣ أعيد نفس التأكيد، حيث ورد فى الباب الثانى القول " يهمنـــى هنـــا فى الدرجة الأولى أن أؤكد أنه قد آن الأوان للبدء جديا فى تلك المهمة الصعبة التى تأخرنـــا فيها كثيرا، وهى القيام بثورة شاملة فى نظم ومفاهيم التعليم والتثقيــف العـــام بكــل أنواعـــه ومستوياته.... ابتداء من محو الأمية، إلى التعليم العام والفنى والجامعي، إلى البحث العلمـــى والتكنولوجي".

كذلك التأكيد على أن للتعليم والتثقيف فى مصر هدفين "الأول هو إيجاد الفـــرد المـــتعلم المستثمر، بحيث يكون أكثر فهما واتساقا مع مجتمعه وعصره، وأكثر قدرة علـــى اســـتيعاب ثمار المعرفة الإنسانية، وأكثر تفهما للقضايا العامة فى بلاده وفى محيطه وبيئته التى يعــيش فيها.. والثاني" هو تزويده بخبرة متقدمة ومتجددة، تمكنه من القيام بالدور الذى يتناســب مـــع هذه الخبرة فى شتى مواقع العمل والإنتاج فى بلاده....ومنها توثيق الصلة بـــين الجامعـــات

والمعاهد على اختلافها، وبين مواقع العمل ذات الصلة بتخصصاتها من مؤسسات وشـــركات إنتاجية أو تجارية، فى عالم تؤدى المعرفة فيه دورا متزايدا فى تطوير القدرة الإنتاجيـــة"[٦١].
كذلك التأكيد على ضرورة " الاستفادة بثورة المعلومات فى العالم، وجعلها دائما فى متنـــاول كل الراغبين.. عن طريق تحديث المكتبات العامة ومكتبات الجامعـــات والمعاهـــد ومراكـــز الأبحاث ومراكز الاطلاع، وتسهيل استيراد أحدث الكتب والمجلات والـــدوريات، وإعطائهـــا الأولوية المناسبة لها ". وفى النهاية يرد القول " إن مصر تضم عـــددا لا يســـتهان بـــه مـــن الباحثين العالميين ومن مراكز البحث العلمي. ونحن فى هذا المجال نحتل مركزا ممتازا بـــين الشعوب النامية.. وإننى لأعتبر الإنفاق على البحث العلمى والتكنولوجى بمثابة الاستثمار فى صناعة ثقيلة، لأنه استثمار لا يساعد فقط على التنمية فى المستقبل القريب، ولكنـــه يضـــمن استمرارها وتصاعد معدلاتها فى المدى الطويل. ولكنـــه كـــأى اســـتثمار يجـــب أن يرشـــد، والترشيد يعنى التنسيق بين المراكز البحثية المختلفة، والربط بينها فى استخدام وسائل البحث التى تتيح إمكانياتها"[٦٢].

يضاف إلى ذلك التطرق إلى ذكر التعليم فى البرامج المختلفة كبرامج الأحـــزاب، ففـــى برنامج الحزب الوطنى الديمقراطى نجده فيما يتعلق بالتعليم، يؤكد على " تـــدعيم الاســـتقلال الذاتى للجامعات فى النواحى العلمية والإدارية والمالية، ورســـم خريطـــة للتعلـــيم الجـــامعى والعالي؛ بحيث ينتشر فى كافة أقاليم الجمهورية تبعا لمستويات الحضارة وكثافة السكان، مـــع ربط السياسة التعليمية فى الكليات الإقليمية بالبيئة، كذلك ربط القبول بالجامعات بخطة التنمية فى مصر واحتياجات العمالة فى البلاد العربية والصديقة، وتحديد القبول فى كل جامعة فـــى ضوء إمكانياتها البشرية "[٦٣]. ويذهب برنامج حزب التجمع الوطنى التقدمى إلى التأكيد على أنه " يجب أن يحكم الاستثمار فى التعليم معايير تحدد أولوياته، ومدى مســـاهمة فـــى زيـــادة العائد الاجتماعي، ومن ثم تلافى أوجه الهدر والضياع فى استخدام مواردنا الاستثمارية فـــى هذا المضمار.. ولا يمكن للتعليم كاستثمار بشرى أن يؤتى ثماره، إذا لم تكن الخطة التعليميـــة جزءا لا يتجزا من الحملة القومية، يحكمها التناسق بين الخطط الأخرى جميعـــا... وبمـــا أن التكنولوجيا هى تطبيق العلم فى مجال الإنتاج، فإن التقدم التكنولوجى لم يتحقق فى مجتمعنـــا إلا إذا أنشئت المؤسسات والأجهزة، التى تقوم بالربط والتفاعل والتأثير المتبادل بين أجهـــزة الإنتاج، ودور البحث العلمى والجامعات، فغياب هذه المؤسسات فى مجتمعنا أدى إلى انفصام

الرابطة بين احتياجات الجهاز الإنتاجي والأبحاث التى تقوم بها مؤسسات البحث العلمي والجامعات، ومن ثم فإن أول متطلبات تمهيد الأرض للتقدم التكنولوجي، هو تحديد هذا الربط فى خطة قومية للبحث العلمي(٦٤).

إلى جانب ذلك، نجد أن حزب الأحرار الاشتراكى يهتم بالتعليم الجامعى الأزهري، فيذهب إلى ضرورة " التوسع فى إنشاء جامعات إسلامية تنتمى إلى الأزهر الشريف...وبتشجيع الإقبال على الدراسات الأزهرية التقليدية كذلك منع الامتيازات والاستثناءات، التى تمنح لبعض الطلاب لأسباب خاصة لدخول الجامعة، حيث لا ينبغى أن يلتحق بالدراسة الأكاديمية إلا أصحاب القدرات الشخصية، حرصا على مستوى التحصيل الجامعى بالبلاد.. إضافة إلى توجيه الدراسة فى الجامعات، بحيث يكون اعتمادها على البحث العلمى أكثر من اعتمادها على الحفظ، مع الاهتمام بالدراسات العليا وتهيئة المناخ العلمي لها، وتزويدها بمختلف الإمكانيات اللازمة للبحث العلمي، مع إيفاد بعثات علمية للخارج تحقيقا للانفتاح العلمي...ويضاف إلى ذلك إلزام المنشآت الصناعية بإنشاء مراكز أبحاث متخصصة، لتطوير أساليب الإنتاج، مع تخصيص نسبة محددة من أرباح هذه المنشآت لهذا الغرض، وتشجيع البعثات التكنولوجية فى هذا المجال"(٦٥). ارتباطا بذلك يذهب برنامج حزب العمل الاشتراكى فيما يتعلق بالتعليم إلى التأكيد على أن " الجامعات المستقلة وهى مراكز لإعداد المتخصصين ولإجراء البحوث العلمية ومصدر الإشعاع الفكرى فى محيطها، ونجاحها رهن بأمور خمسة، تتمثل في: التناسب بين إمكانياتها والأعداد التى تقبلها، التلاؤم بين تخصصاتها واحتياجاتها البيئية، توفير استقلالها العلمى والإدارى واحترام الحصانة الجامعية لأساتذتها، تمكين طلابها من حرية النقاش والتعبير وفقا للتقاليد الجامعية فى البلاد الديموقراطية وتمثيلهم فى المجالس واللجان الجامعية عند نظر أمورهم للاستماع إلى آرائهم، ذلك إلى جانب إعادة المكانة العلمية فى العالم الإسلامى لجامعة الأزهر بتخصيص كلياتها فى الدراسات الإسلامية، مع تطوير مناهجها بما يتسق مع مفاهيم العصر ومعالجة مشاكله، وإنشاء جامعة جديدة تضم الكليات الأخرى التى أنشئت فيها، إضافه إلى انتخاب شيخ الأزهر والمفتى من هيئة كبار العلماء"(٦٦).

وعلى الرغم من أن التعليم الجامعى والعالى – كأبرز مكونات التعليم العام – كان حاضرا بقوة فى إعلانات الدولة كوثيقة ١٩٧١، وورقة أكتوبر ١٩٧٣، وفى برامج الأحزاب

جميعا بخاصة الحزب الوطنى الديموقراطى -المستمر فى حكمه- والتى أكـدت فيـه علـى أهمية بناء الإنسان المتنور والمتعلم والمثقف، وأهمية دولة يرتبط فيها العلم بالمجتمع، ويقـوم بخدمة التنمية وتوثيق الصلة بين الجامعات ومؤسسات الإنتـاج، وأهميـة الاسـتفادة بثـورة المعلومات وتطوير المكتبات الجامعية، وتدعيم استقلال الجامعات واحترام الحصانة الجامعية للأستاذ الجامعي، وزيادة الاستثمار فى التعليم، إلا أن ذلك جميعه ظل حبـرا علـى ورق، أو مجرد شعارات تملأ الفضاء العام بالضجيج الغوغائى الذى تطلقه الزعامات السياسية، والذى يذهب جفاء ولا يبقى للمجتمع سوى رصيد من الواقع المتخلف.

تأكيداً لذلك، أننا نجد أن الواقع شهد تحركا عكسيا لهذه الإعلانات، فقد حدثت زيادة بـلا ضابط فى أعداد الطلاب المقيدين بالجامعات فمثلا تطور عدد طلاب جامعـة الأزهـر مـن ٢٢٢٥٣ طالبا وطالبة عام ١٩٧١/٧٠ إلى ٤١٧٣٠ فى عـام ١٩٧٢/٧١، إلى ٤٢٣٥٩ فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى ٥٠١٣٤ عام ١٩٨٠/٧٩، وهو ما يعنى أنه خلال عشر سنوات فقط، زاد عدد المقيدين بحوالى ٢٠%. وإذا كانت الجامعة الأزهرية تضم فى الغالب أبناء الشرائح الدنيا للطبقة المتوسطة، إضافة إلى الطبقة الدنيا، فإننا نجد أن الجامعة الأمريكية على النقيض تطور عدد طلابها من ٩٤٦ طالبا عام ١٩٦٦ إلى ٢٣٣٢ طالبا وطالبة عام ١٩٨٢، وأن أعضـاء هيئة التدريس بها كان عددهم ١١٩ أستاذا ارتفع فى عام ١٩٨٢، ليصبح ٣٠٢ أستاذا، وهـى الجامعة التى تخدم الطبقة العليا بالأساس إضافه إلى الشرائح العليا للطبقة المتوسطة.

فإذا حاولنا التعرف على حالة التعليم فى الجامعات الحكومية، سواء الجامعات المركزية الثلاث الأقدم، أم الجامعات الإقليمية التى بلغ عددها ١١ جامعة، إضافة إلى بعض فروع من الجامعات التى ينتظر أن تستقل لتصبح جامعات كاملة. فسوف نجد الارتفاع المطـرد لعـدد المقبولين فى الجامعات الحكومية – عدا جامعة الأزهر والجامعة الأمريكية – من ١٦٩٢٥٤ عام ١٩٧٢/٧١، إلى ٤٧٩٠٧٨ عام. ٨٠/ ١٩٨١[٦٧]، إلى ٥٣٠٧٥٦ عام ١٩٨٣/٨٢، إلـى ٥٥٢٥١ عام ١٩٨٤/٨٣، إلى ٥٥٣٣١٣ عام ١٩٨٥/٨٤، إلى ٥٢٧٤٣٣ عـام ١٩٨٦/٨٥، إلى ٥٠٧٧٧٢ عام ١٩٨٧/٨٦، إلـى ٥٠٢٥٣٢ عـام ١٩٨٨/٨٧، إلـى ٤٨٢٩٧٢ عـام ١٩٨٩/٨٨، إلى ٤٦٧٦١١عام ١٩٩٠/٨٩، إلى ٤٤٣١٢٠ عام ١٩٩١/٩٠، إلـى ٤٣١٨٦٣ عام ١٩٩٢/٩١، إلى ٤٧١٣٥٨ عام١٩٩٣/٩٢، إلـى ٥٢٠٠٢٢ عـام ١٩٩٣[٦٨]. وبلغـت نسبة خريجى التعليم العالى من الفئة العمرية المنـاظرة ٥,٦%، وفـى الإنـاث ٥,٣%[٦٩].

الأمر الذى يعنى توالى الزيادة فى أعداد المقيدين بالجامعات دون تغيرات جدرية تذكر على الهياكل التعليمية، فقد تضاعف عدد الطلاب عام ١٩٩٣/٩٢ ثلاث مرات تقريبا، بالنظر إلى عدد الطلاب عام ١٩٧٢/٧١، فى حين لم تتضاعف الهياكل التعليمية بنفس المعدل. وهو الأمر الذى انعكس على تردى مستوى التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، فإننا نجد أن العملية التعليمية فى التعليم العالي، انحرفت تماما عن احتياجات سوق العمل. ولقد تحقق ذلك عبر مستويين: المستوى الأول، هو عدم تطابق مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل التقليدية، من خلال اتجاه خريجى الكليات النظرية إلى الارتفاع على حساب خريجى الكليات العملية، ومثال ذلك أنه فى عام ١٩٧١/٧٠ بلغ عدد الطلاب المقيدين بالجامعات ١٧٧٥٢٦، منهم ٩٠٠٣٢٩ بالكليات النظرية، فى مقابل ٨٧٢٠٧ بالكليات العملية، وفى عام ١٩٨٠/٧٩ بلغ عدد المقيدين بالجامعات ٥١٠٢٥٩، منهم حوالى ٣٢٧٩٦٧ بالكليات النظرية فى مقابل ١٨٢٢٩٢. وفى عام ١٩٨١/٨٠ بلغ عدد المقيدين بالجامعات ٤٧٩٠٧٨، منهم ٣٠٣١٩٣ بالكليات النظرية فى مقابل ١٦٥٠١٠ بالكليات العملية[٧٠]، الأمر الذى يشير إلى انحراف أو عدم تطابق واضح بين مخرجات التعليم الجامعى واحتياجات سوق العمل. ولقد تردى الأمر بدرجة أكبر بسبب حالة الفقر العام فى المجتمع (حيث اقترب عدد السكان تحت خط الفقر من ٥٠%)، لذلك اتجهت الأسر إلى توجيه أبنائها إلى التعليم النظري، لارتفاع تكاليف التعليم العلمى الموصل إلى الجامعة، والتى تتمثل فى تكلفة الدروس الخصوصية فى المرحلة الثانوية، إضافة إلى ارتفاع تكلفة واحتياجات الكليات العملية مقارنة بطالب الكليات النظرية.

ويتصل مستوى الانحراف الثانى وعدم ملائمة مخرجات التعليم، بتخلف التعليم الجامعى والعالى عن احتياجات السوق العالمية، والتى أصبحت تشغل مساحة واسعة من السوق القومية، فقد تزايدت حاجة السوق العالمية داخل الحدود القومية إلى العمالة الرمزية، ومع ذلك فإن الجامعة المصرية لم تخرج بعد سوى النذر اليسير من هذه العمالة الرمزية، يضاف إلى ذلك أن القوى البشرية التى تتولى الجامعات المصرية تأهيلها لا تتلاءم مع الموارد البشرية التى تحتاجها سوق العمل. يضاف إلى ذلك تخلف المقررات الجامعية المدرسة للطلاب، عن ما يراه التطور العلمى والمعرفى الذى تحقق على الصعيد العالمي، الأمر الذى يجعل جامعاتنا عاجزة عن تطوير المؤسسات الإنتاجية فى المجتمع، الأمر الذى يدفع هذه

المؤسسات فى الغالب إلى الاستعانة بالخبرة الأجنبية المتطورة، إضافة إلى عجزها- أى المؤسسات الجامعية - عن المساهمة بالبحث العلمى فى تطوير مخزون المعرفة القومية، وبالتالى العجز عن الإسهام فى مخزون المعرفة العالمية، ومن ثم السقوط فى أسر التخلف والتبعية المعرفية، يضاف إلى ذلك بطبيعة الحال، العجز عن تطوير الموارد البشرية التى تمتلك الكفاءة اللازمة، لدفع عملية التحديث والتنمية، واللحاق بالركب العالمى المتطور.

بالإضافة إلى ذلك، يعانى التعليم الجامعى فى وضع التحول الليبرالى الذى نعيشه من حالة الفوضي، نتيجة "لخطيئتين". وتتمثل "الخطيئة الأولى" فى تدفق قيم القطاع الخاص والسوق على ساحة التعليم. وإذا كان من المفترض أن تقود ثقافة التعليم الجامعى والعالى ثقافة المجتمع، فإن ما حدث هو العكس حيث طفت قيم وثقافة المجتمع، فكادت أن تشكل منظومة التعليم الجامعي. فى هذا الإطار اتجه الاستثمار إلى ساحة التعليم الجامعي، فقام بعض أصحاب رؤوس الأموال -ولا أقول رجال الأعمال - بالمشاركة فى بناء الجامعات الخاصة، التى تعتمد فى كوادرها التعليمية على أعضاء هيئة التدريس الحكومية. جامعات تفتح أبوابها لأصحاب القدرات المحدودة من أبناء الشريحة العليا للطبقة المتوسطة والطبقة العليا الذين لم يجدوا مكانا فى الجامعات الحكومية، هذه الجامعات تدار كمشروع اقتصادى بحت، دون اعتبار لمضامين العملية التعليمية. بالإضافة إلى أن العملية التعليمية فيها، تتم على حساب العملية التعليمية فى الجامعات الحكومية، لأنها تستند إلى استنزاف طاقة أعضاء التدريس بها. وإشراف الدولة على هذه الجامعات محدود، وتجهيزاتها تكتفى بتحقيق أهدافها العلمية المعلنة، ومع ذلك لديها الشجاعة المتهورة لتخريج أطباء ومهندسين. والفساد آلية ماضية لتمرير كل شئ. وتضاف الجامعات الأجنبية التى بدأت تتكاثر على الأراضى المصرية. فإلى جانب الجامعة الأمريكية التى قررت التوسع هى الأخرى، تأسست الجامعات الفرنسية والكندية والبريطانية والرومانية والإيطالية، والبقية سوف تتوافد، وعلى الرغم من الإعلانات بسيطرة الوزارة على العملية التعليمية فى إطارها، فإن ذلك غير مصدق لأن الوزارة ذاتها لا تسيطر سيطرة كاملة على العملية التعليمية فى الجامعات الحكومية ذاتها. إذا تأملنا هذا المشهد الجامعي، فسوف نجد نظاما تعليميا جامعيا تسوده الفوضى إلى حد الفساد؛ جامعات حكومية وإقليمية، وخاصة وأجنبية، تعلم بأكثر من منهج وبأكثر من لغة، وبمستويات كفاءة متنوعة، وإن كانت فى الغالب متردية، هل نتوقع من هذا الهيكل التعليمي،

أن يقدم مخرجات بينها قواسم مشتركة تشير إلى هوية أو مرجعية واحدة ؟ الإجابة نافية بطبيعة الحال.

وتتصل "الخطيئة الثانية" بقضية اللغة. فى هذا الإطار، من الضرورى أن نشير إلى أن الدين والثقافة التى تشكل اللغة قاعدتها، ثلاثى متماسك. وإذا كانت الثقافة قد أصبحت هدفا لهجوم ضار من ثقافة العولمة المدججة بتكنولوجيا الإعلام والمعلومات، فإن اللغة تتعرض الآن لهجوم ضار، أو بالأصح لحالة إتلاف، بتأثير تصور أن إتلاف اللغة والثقافة هما الطريق لإتلاف الضلع الثالث، الذى هو الدين. وإن كنا قد تحدثنا عن إتلاف الثقافة فى دراسة أخرى[٧١].

إن إتلاف اللغة يعنى ضربها فى مقتل وفى معقلها، والجامعة معقلها، لأن الجامعة تجسد العقل الرشيد للمجتمع. وإذا تأملنا أوضاع اللغة العربية فى جامعاتنا فسوف نلاحظ مظاهر عديدة من الفوضى تسود الحرم الجامعي. أول هذه المظاهر تآكل التزام أقسام اللغة العربية بتطوير اللغة العربية فى الجامعة، وبرغم إشراف هذه الأقسام على تدريس اللغة العربية فى الأقسام الأخرى لكليات الآداب مثلا، فإن تدريسها للطلاب ليس هو المطلوب من أجل إجادة التعبير اللغوي، ناهيك عن أن أغلب كليات الجامعة لاتعرف تدريسا باللغة العربية،فى مقابل ذلك تم التأكيد على أهمية التعليم باللغة الأجنبية لأن سوق العمل الحديث والمعاصر (سوق العولمة) يحتاج إلى قوة العمل المتحدثة بهذه اللغة، لذلك تسارعت الخطوات فى اتجاه التعليم باللغة الأجنبية، فى جامعة أجنبية تعلم بلسان بلادها، وجماعات خاصة تعلم باللغة الأجنبية، غالبا بالإنجليزية. بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت فى الجامعات الحكومية أقسام موازية للأقسام العلمية الأصلية تعلم بلغة أجنبية،وتعمق الازدواجية التعليمية، وأبناء الشرائح العليا من الطبقة المتوسطة والطبقة العليا يتدفقون عبر التعليم باللغة الأجنبية، فى مقابل اللغة العربية لأبناء الشرائح الدنيا من الطبقة المتوسطة والطبقة الدنيا. ومثلما تلقى الثقافة القومية هجوما ضاريا من ثقافة العولمة، تلقى اللغة العربية تقليصا وإزاحة لمساحة وجودها فى مجتمعها تفرضه اللغات الأجنبية التى هى لغات العولمة، وكل الطرق تسلم إلى تآكل التراث وتآكل الهوية.

وما يحدث فى الحرم الجامعى يشكل "الخطيئة الثالثة"، وهى الخطيئة التى تتسع لتحتوى على ذنوب كثيرة وقعت فى الحرم الجامعى فلطخت ثوبه. بداية أدى تدخل الدولة فى الشأن الجامعى إلى افتقاد الجامعة استقلالها. لقد تواجد الجهاز الأمنى بكثافة فى الجامعة، أصبحت له مراتبه الموازية للمراتب الجامعية: رئيس الحرس بالجامعة برتبة عالية تناظر المكانة

العلمية لرئيس الجامعة، وعميد الكلية له رتبته المناظرة، حتى أصبحت السيطرة الأمنية كاملة على الجامعة. بالإضافة إلى ذلك فقد أصبح للأمن دور واضح فى التعيين للمناصب الجامعية، وأصبح على من لديه شوق للمناصب الجامعية أن يكون لينا دمثا، لا يسمح لنفسه بالنقد، فأحسن الأحوال هو ما وصلنا إليه، أصبح تقرير الأمن هو جواز المرور إلى المنصب، وليس كفاءة الأستاذ الجامعى وسمعته الأكاديمية، ذلك يحدث فى الغالب، حتى لا نسقط فى فوضى التعميم، ومن كان شوقه أعمق إلى المنصب الجامعي، فليبحث عن صداقة مع أحد رموز المجتمع، فذلك سوف ييسر الأمور كثيرا.ومن المدهش فى الأمر أن التعيين فى المناصب الجامعية كان من اختيار الدولة فى الخمسينيات والستينيات بالاختيار من بين ثلاثة منتخبين، وحينما ازدهرت الليبرالية المصرية منذ الثمانينيات !! أصبح التعيين فى المناصب الجامعية هو الأصل وليس الاختيار الديموقراطي، ذلك يحدث فى مناصب رئاسة الأقسام وعمادة الكليات، أما رئاسة الجامعة وغيرها من المناصب، فالتعيين فيها مطلق، ذلك أدى إلى تطوير منظومة قيمية جديدة هى التى تولت ضبط التفاعل فى الحرم الجامعي: أن تظهر مزيدا من الولاء للنظام، وأن تكون عواطفك معه لاضرورة فى مقابل ذلك أن تكون أكاديميا جيداً ... ابحث عن صاحب منصب فى الدولة، حتى إذا خلا منصب جامعي، فسوف يكون معينا لك ... لا يهم أن تبحث فى العلم جيدا،لا يهم أن تؤدى مهامك التدريسية بكفاءة، فهذه ليست من مؤهلات المنصب الجامعي ... كلما كانت همتك أعمق كانت كلمتك هى العليا، وقدرتك أعلى على الصعود ... كلما طأطأت رأسك أكثر أهلك ذلك لشغل المنصب الأعلى ... كن مطيعا ومبتسما دائما. لا تغضب لشيء،فهذا النوع الرديء من السماحة هو القناة السحرية للحراك إلى أعلي.

قيم الولاء السياسى وليس الأكاديمي، قيم الصعود إلى المراكز استنادا إلى القيم الانتهازية، والبحث عن دعم بآليات الواسطة والمحسوبية. قيم التفاعل بالثمن وبالمقابل هى المرجعية لانتشار الدروس الخصوصية بالحرم الجامعي، والمتاجرة بالكتب والمذكرات. إذا شغر منصب جامعى فالجميع يهرع كفئران مذعورة يبحث عن قوة مضافة إلى قدراته لشغل المنصب الشاغر. وتحت أقدام هذا التعثر يسقط الأستاذ كقدوة جامعية، وتسقط الكفاءة الأكاديمية، لأنها لم تعد مرجعية الاعتبار. ويختلط الحابل بالنابل، وتنتقل حالة الأنومى التى يعانى منها المجتمع لتصبح "أنومى" أعمق تعانى منها الجامعة. فإذا تحدثنا بعد ذلك عن

ازدياد معدلات الزواج العرفي،غير الشرعي، بين طلاب الجامعة، أو تحـدثنا عـن انتشـار المخدرات بينهم، أو إذا أحصينا ارتفاع حالات الغش فـي الامتحانـات، إذا لاحظنـا حالـة الرفض العام لمتابعة ما يستجد فى التراث العلمى للتخصص من قبل الأستاذ الجـامعي، وإذا لاحظنا حالة انخفاض اهتمام الطلاب بمتابعة المحاضرات الجامعية، وكذلك بقـراءة الكتـاب الجامعى المقرر – الذى يعد وجوده بحد ذاته اختزالا – والاكتفاء بملخصات أصبحت نشـاطا لمستثمرين جدد، يعيشون على هامش الأداء الجامعي، مستغلين تسامح الدولـة فـي أنشـطة الفساد والخطأ، فإن الأمر لا يبدو غريبا أو مدهشا.

٤. حصاد العلاقة بين التعليم والتحول الليبرالي:

من المدهش أن التحول الليبرالى الذى استهدف مصلحة الطبقة العليا بالأساس، تم بخيال وسواعد أبناء الطبقة المتوسطة من ناحية، وبسبب المأزق التاريخى الذى وصلت إليـه مـن ناحية ثانية. وتتحدد طبيعة هذه الطبقة فى إمكانية أن تستنفرها عواطف النضـال الـوطني، وتؤكد وحدتها وتماسكها، لأن ثمة هدفا عاما قاهرا بالنسبة لمختلف جماعـات هـذه الطبقـة، يفرض عليهم الاتحاد. فى حين نجدها تتشرذم أمام المسألة الاجتماعية، وهى المسألة المتعلقة بتوزيع العائد الاجتماعي. ويرجع تشرذم هذه الطبقة فى هذه الحالة إلى أن نمط رأس المـال الذى لدى شرائحها مختلف ومتباين. البعض لديه رأس مال اقتصـادى جـاءه بالوراثـة، أو حصل عليه نتيجة لشغل المراكز البيروقراطية فى المرحلة الاشـتراكية، والـبعض الثالـث استغل رأسماله الثقافى حتى أصبح ضمن أعضاء الصفوة المثقفة على أى مـن مسـتوياتها، والبعض الرابع استغل رأسماله المعرفي، فمن خلال التعليم أصبح متخصصا أكاديميـا فـي عالم أصبحت المعرفة فيه رأسمال يمكن أن يحدد للشخص مكانته فى المجتمع. ومـن لـيس لديه أى من أنماط رؤوس الأموال هذه، فليبحث عن رأس مال سياسى يمكن أن يتحول لديـه إلى رأسمال اقتصادي، يشكل أحد محددات المكانة، وحتى يمكنك أن تتعاطى السياسـة فمـا عليك إلا السعى للالتحاق بأى من لجانها، لا فارق كبيرا بين أن تكون عضوا فـي الاتحـاد القومي، أو الاتحاد الاشتراكى أو حزب مصر أو حتى الحزب الوطنى الديموقراطي، الكـل متساو فى منح طاقة الصعود، ما عليك فقط إلا أن تغير قيمك وشعاراتك عند دخول الحـدود التاريخية لأى منها، الصاعد إلى أعلى نتاج " للأنومى " الاشتراكية، ويعمل بفاعلية فى نطاق "الأنومى" الليبرالية، والكل سواء.

وإذا تأملنا هذه التكوينات جميعا – وهى التكوينات التـى تتشـكل منهـا بنيـة الطبقـة المتوسطة الآن – فسوف نجد أن أغلب الذين حققوا حراكا اجتماعيا فيها، حققوه مـن خـلال التعليم الذى تحقق فى غياب منظومة قيمية متماسكة، ومن ثم فهو تعليم اتصل بالقيم الفرديـة المنفعية، وبالسعى إلى الصعود أو الحراك الاجتماعي. ومن ثم تحولت الثقافة والمعرفة لـدى بعض شرائح هذه الطبقة إلى مطية جديدة للحراك الاجتماعي، بغض النظـر عـن الإطـار الاجتماعى الذى يتحقق فيه هذا الحراك. لقد أصبح من سخريات التاريخ الاجتماعى للمجتمـع المصري، أن شرائح الطبقة المتوسطة التى تعلمت وتأهلت من خلال التعليم والتعليم العـالى الاشتراكى فى الستينيات، هى ذاتها الشرائح التى تولت فى السـبعينيات تصـفية المنجـزات الاشتراكية التى استفادت منها طبقتها، بل هى الشرائح التى شمرت سواعدها لـدفع العربـة الاجتماعية على طريق التطور الليبرالي، وبخاصة عبر دروبه الفاسدة. لقد ولى "إلـى غيـر رجعة" عصر نضال هذه الطبقة "وعواطفه"، وعليها أن تعمل فى العصر الجديـد "بعواطـف" جديدة. إن هذه الطبقة قد غابت عنها القيم النضالية الجامعة، فقد ارتدت فـى التعامـل مـع التحول الليبرالى الجديد استنادا إلى مرجعية منظومتها القيمية المحدودة، واستنادا إلـى هـذا الظرف وغيره من الظروف تشرذمت، وقدمت لنا نماذج متنوعة فى التعامـل مـع التحـول الجديد، نعرض لبعضها فيما يلي:

أ. الليبراليون الراشدون:

وهم فئة يعملون وفق القيم النضالية للطبقة المتوسطة. لقد كان جيلهم الأول هو الذى ناضـل فيما قبل الاستقلال بكتاباته، وقامت صفوته بالثورة أو بتوليد فكر الثورة، وهم الذين حصلوا علـى الاستقلال. أبناء هذا الجيل، أو الجيل الثانى لهذه الطبقة هو الذى تربى فـى الدولـة الاشـتراكية، وتحمل أعباء تجسيد المشروع الاشتراكي، وعلى الرغم من أن الاشتراكية لا تتسـق كثيـرا مـع عواطف الطبقة المتوسطة، إلا أنهم رأوا أن كتلة الطبقة المتوسطة سـقطت إلـى جـوار الطبقـة الدنيا، وأن عدل الاشتراكية يمكن أن يكون الآلية التى ترتفع بها إلى أعلى بعيدا عن الطبقة الـدنيا، ومن ثم منذ دافعوا عن الاشتراكية التى منحتهم الخير كله، وحتـى حينمـا كبـت جيـاد النظـام الاشتراكى فى ١٩٦٧، تقدم أبناء هذه الشريحة ليقيلوا عثرة الجياد، فدخل المتعلمون من أبناء هـذه الشريحة الجيش، تحملوا ألم خفوت الشموع الاشتراكية، واستعادوا تاريخهم النضـالى تـارة، أو استعانوا بقيم الجهاد الدينى تارة أخرى، حتى حققوا الانتصار فى ١٩٧٣.

وحينما طرقت الدولة طريق الليبرالية، اعتبر جيلهم الثالث أن هذا التحول لا بأس بـــه!! فالظروف العالمية تتغير، والكتلة الاشتراكية تتآكل والمد الليبرالى يتجه إلى أن يبلغ منتهـــاه، ولا بد من النجاة بالوطن فى خضم هذا التفاعل العالمى المتلاطم.ومن خلال ثقة الانتصـــار، رأوا أن المجتمع يمكن أن يحقق بالليبرالية ما لم يتحقق له بالاشتراكية. غير أنهـــم تـــدريجيا أدركوا أن الليبرالية تسير فى طريق لم يتوقعوه، وأن التحولات التى تنجز تضر بـــالمجتمع، وتفرض ظروف العسر على أوضاع طبقتهم. لقد بدأت الطبقة العليا، بخاصة بعـــض رجـــال الأعمال –بغض النظر عن أصولها– ترتكب بعض الأخطاء والحماقات، وبدأ أبنـــاء الطبقـــة المتوسطة من هذه الشريحة يسمعون عن الفساد، وعن نواب القروض، أو نواب المخـــدرات، لقد رأت هذه الشريحة أن هوامش الوطن تتآكل، بخاصة حينما أصبح لعصر العولمة وطأته، فقالت كلمتها باعتبارها كلمة حق، أسمعت صوتها فى كل مجال، حينما شغلت وظـــائف فـــى الدولة، إضافة إلى أنها أدت هذه الوظائف بروح التكريس لرسالة، عليهـــا بـــذلك أن تســـتعيد أمجاد مجتمع سابق، أوعلى الأقل تحافظ على ما تحقق من منجزات، من خلال ذلـــك ســـعت لاستثمار رأسمالها الاقتصادى والمهنى والثقافى والمعرفى وحتى السياسى فى تطوير أوضاع مجتمعها، فى إطار اختيارات تنموية وتحديثية لم يشاركوا فيها. فإن لم يكن فقد حاولوا قـــدر الإمكان تعويق الانحدار. لقد حاولت هذه الشريحة أن تؤدى دور " النواة التى تســـند الزيـــر " من السقوط. فقد كانت مخلصة فى مهمتها، ملهمة بنضالها التـــاريخى المخلـــص. لقـــد أدرك النظام أحيانا إخلاصها، غير أن التغيرات العالمية كانت أقوى منهم ومنه، ولأن روح النضال لم تعد روح العصر، فقد ولىّ زمانها.

ب. المتاجرون برأسمالهم المعرفي:

أدرك أعضاء هذه الشريحة المأزق التى تمر به الطبقة المتوسطة، وأن امتيـــازات هـــذه الطبقة تسحب منها الواحدة تلو الأخرى، وأن التفاعل الاجتماعى على الصعيد القومى مؤيـــد بنظيره على الصعيد العالمي، يسير لغير صالحها، وأن المجتمع يفقد مشروعه الاجتمـــاعي، ويتضافر مع ذلك تآكل استقلال المجتمع، بخاصة فى نطاق عالم تحكمه العولمة. لقد أدركـــوا أنه ليس لديهم سوى رأسمالهم المهنى أو المعرفي، ومن ثم فقد قرروا مبادلته فـــى الســـوق، ليحصلوا على رؤوس أموال صغيرة تكون بالنسبة لهم النجاة يحتمون بها لفتـــرة إذا غرقـــت السفينة فى يم عميق ومؤلم، هذه الشريحة انقسمت إلى ثلاث شرائح فرعية.

ويشكل **المهاجرون إلى مجتمعات الخليج** الشريحة الفرعية الأولى فى هذا الصدد، حيث توفرت عدة ظروف دفعت بهم إلى خارج مجتمعهم. فالاقتصاد الاشتراكى الذى كـان يـوفر لبعضهم أو لابنائهم فرص العمل قد انتهى إلى غير رجعة، وحل محله اقتصاد جديد، ونظـام سياسى لا يبدو أنه متعاطف مع مصالحهم. بالإضافة إلى ذلك، فقد ارتفعت عائدات البتـرول فى مجتمعات الخليج فى أعقاب حرب أكتوبر ١٩٧٣، الوضع الذى ساعد هـذه المجتمعـات على تأسيس التنمية الشاملة فى مجتمعاتها، ونظراً إلى عدم توافر القـوى البشـرية المؤهلـة لديها، فقد لجأت إلى الاستعانة بالعمالة من الدول المجاورة لها. فى نطاق ذلك كـان للعمالـة المصرية النصيب الأوفر فى أسواق العمل فى الخليج. وهى التى بدأت مع بداية السبعينيات، واستمرت حتى منتصف التسعينيات، حيث بدأت ظاهرة الهجرة العائدة، بلغ عدد المهـاجرين المقيمين فى أسواق الخليج من ٣ – ٤مليون بصورة دائمة، حيث كان متوسـط المـدة التـى يمكثها المهاجر فى مجتمعات الخليج من٤–٥ سنوات تقريبا، لقد كانت أغلب هذه العمالة مـن العمالة المؤهلة تأهيلا عاليا. فى إطار ذلك اطرد وجود المهاجرين فـى مجتمعـات الخلـيج باطراد الظروف المولدة لانطلاق هذه الهجرة فى مختلف البيئات، تأكيدا لذلك فقد هاجر ٦,٤ % من جملة المهاجرين عام ١٩٧١، انخفضوا إلى ٤ % عام ١٩٧٢ ثم ارتفعوا إلى ١٥ % عام ١٩٧٣، ثم إلى ١٩ % عام ١٩٧٤ ثم إلى ٩,٨ % عام ١٩٧٤، وظل هذا التأرجح حتى عام ١٩٩٥[٧٢].

لقد أثرت هجرة أصحاب رؤوس الأموال المعرفية على التحـول الاجتمـاعى بأسـاليب عديدة. من ذلك على سبيل المثال، أن هذه الهجرة قد أضرت بالعملية التعليمية فى الجامعـات كما وكيفا، فقد أدت إلى تناقص أعضاء هيئات التدريس فى الجامعات فى المراحل التعليميـة المختلفة، الأمر الذى رفع معدل الطلاب إلى عضو هيئة التدريس، مما أثـر علـى مسـتوى وكفاءة الأداء. وأثرت كيفيا لأن العناصر التى هاجرت للعمل فى مجتمعات الخليج، كانت من أفضل العناصر وبقيت فى الداخل العناصر الأقل كفاءة، فانخفض مسـتوى العمليـة العلميـة عموما، وفى الجامعات، ومن ثم فى مراكز البحث العلمى باعتبارها مؤسسات إنتاج المعرفـة بدرجة أكبر. ومن الطبيعى أن يؤدى ذلك إلى تخفيض قيمة الطاقة العلمية الدافعة لتحـول أو تطور المجتمع.

وقد طرقت **الشريحة الفرعية الثانية** طريقا آخر لمبادلة رأس مالها المعرفى من خـلال

تأسيسها لظاهرة الدروس الخصوصية. لقد بدأت هذه الظاهرة فى نهاية المرحلة الاشــتراكية، حينما أدركت الأسر المصرية أن الحصول على المجموع هو الذى يحدد الكلية الجامعية التى يلتحق بها الطالب، ومن ثم برزت كليات القمة فى مواجهة كليات القاع، وكاد أن يتطابق هذا التدرج مع التدرج الطبقي، فالقادرون هم الذين باستطاعتهم شراء المعرفــة بدرجــة أعلـــي، وبرزت الدروس الخصوصية باعتبارها طوق النجاة لالتحاق الأبنـــاء بكليـــات جامعيـــة ذات مستقبل باهر، وتجاوزت الدروس الخصوصية كونها ظاهرة اجتماعية إلـــى كونهـــا ظـــاهرة بنائية، لكونها أصبحت إلى حد كبير لها ارتباطات متشابكة مع أجـــزاء المجتمـــع الأخـــرى. بحيث عجزت قدرات النظام القانونى والسياسى على مواجهتها، وبرزت الحاجة إلى تغيرات راديكالية فى هذا الإطار، وقد كان من نتائج ذلك، أن تحولت العملية التعليميـــة إلـــى تلقـــين معرفة محدودة ومختزلة، وهو ما يعنى الإضرار المباشر بالطاقة المعرفية الدافعـــة للتحـــول، والإضرار غير المباشر من خلال إنهاك الأسر (البشر) الذين يشكلون الطاقة الدافعة للتحول.

على خلاف ذلك أبدعت **الشريحة الفرعية الثالثة** سوقا معرفية ثالثة مـــن خـــلال نقـــل الكتاب الجامعى التعليمى من مجال الخدمة العامة إلى السوق الخاصة، منذ اتجهت إلى تأليف الكتاب الخارجى المعاون إلى جانب الكتاب الحكومي، والمدهش أن تقف الســـلطة التعليميـــة ساكنة فى مواجهة ذلك، الأمر الذى أدى إلى انتشار هذه الكتـــب الخارجيـــة (عـــن العمليـــة التعليمية الحكومية)، وأن تقف عاجزة -فى نفس الوقت- عن تطوير الكتـــاب المدرســـى أو الحكومي، بنفس الفئة التى تولت تأليف الكتاب الخارجي، وأن تلتزم بالتعليم وفقا له، لمـــاذا لا تطرح الوزارة مناقصة لتأليف الكتب المدرسية، ويختار أكثرها كفاءة من الناحية التعليميـــة، أو من حيث الوفاء بأهداف الوزارة ؟

والكتاب الجامعى تتتابه هو الآخر فى الفترة الأخيرة مساوئ لاحصر لها، فهو مختلـــف عن ملاحقة التطور العلمى العالمي، ثم هو فى الغالب ذو مضامين مشوهة، إضافة إلى أنه قد تطورت ثقافة منحرفة، تؤكد للطالب على أنه الكتاب الذى ينبغى أن يقرأ وحده للوصول إلـــى النجاح، ثم إنه أصبح بالنسبة للأستاذ مصدرا مضمونا لتوليد قيم اقتصادية أحيانا، وعلى هـــذا النحو، غير مشروعه.

وقد تضافر مع ذلك تطوير منظومة قيمية مشوهة نبتت على أرضية هذه الانحرافـــات. من ذلك، نص قانون الجامعات على أن إعارة الأستاذ لمدة خمس سنوات، وأن لاتزيد نســـبة

المعارين عن ٢٥%، وهو ما يحدث تحايلات كثيرة حوله لتجاوز النسبة المقررة، أو أن يتحول الأستاذ المعار إلى مرافق لزوجته التى يأتى لها بعقد زائف لتجاوز السنوات المقررة. ويرتبط بذلك أن يسعى الأستاذ الجامعى إلى أساليب ملتوية ورديئة، لتوزيع كتابه الجامعي، على حساب تآكله كقدوة، أو أن يجعل المدرس أو الأستاذ الطالب طرفا فى عملية تبادل للمعرفة فى مقابل المال، ولا حساب !! لا من رؤساء أقسام، ولا من عميد كلية، كأنما هى مؤامرة على القيم الجامعية النبيلة، لتحل محلها قيم سيئة تفتقد الشفافية، ولا نتحدث هنا عن المكافآت المتنوعة فى قيمتها، والتى تحصل عليها المكانات الجامعية المتدرجة فى قوتها أو سلطتها. ولن نتحدث عن تحليلات لدعم تعيين أبناء الأساتذة، حتى لو كان ذلك على حساب الشرف الجامعي، والسؤال: **هل يمكن بحق أن نتحدث فى ظل ذلك عن احتمالية وجود قيم جامعية طاهرة تحكم الأداء فى الحرم الجامعى ؟**

وإلى جانب أن هذه الشريحة قد نجحت – وبامتياز – فى نشر الفوضى فى منظومة القيم الجامعية، فقد نجحت أيضا فى إشاعة الفوضى فى قيم المجتمع، نظرا إلى تأسيس القنوات الإنتاجية التى تتيح الفرصة لاستثمار رؤوس الأموال المحدودة، تلك التى قد تأتى عن طريق العمل فى دول الخليج، أو حتى تلك التى قد تنتج عن المصادر المنحرفة الأخرى كالدروس الخصوصية، فقد اتجهت هذه الأموال إلى أسواق الاستهلاك، وساعد الإعلام على تعميق ثقافتها من خلال الإعلان، بحيث تعمقت واكتملت ثقافة الاستهلاك، التى انتشرت فى المجتمع حتى أتت على الأخضر واليابس، ونشرت -بغير سند أو أساس- روح الترف والاسترخاء فى مجتمع يقع نحو ٥٠% من سكانه -الآن- تحت خط الفقر. بالإضافة إلى ذلك، فقد أدت هذه الشريحة دورا رئيسيا فى إضعاف انتماء البشر لمجتمعهم، فقد تآكلت القدوة، وأصبح المجتمع سوقا كبيرة يباع فيه كل شئ ويشتري. ويقول الفقراء، هذه السوق ليس لدينا ما نبادله فيها، أو إننا الخاسرون والمعانون دائما فى مبادلاته، فليذهب إلى الجحيم، ويعيشون بأمل "وردي" فى أن يعيشوا فى مجتمع أو حتى سوق متوازن وعادل، يحصلون فيه على بعض الحق أو بعض المكاسب، فإذا لم يتحقق الأمل فهم يعيشون مغتربين، ينتظرون على هامش المجرى أملا لا يتحقق، وفى هذا الإطار تتساقط روابطهم بالمجتمع، أو تضعف، فيتطايرون كالذرات التى تسقط فى عالم الدين فتحتمى بتقشفه، أو فى عالم المخدرات فتغيب عن واقع مؤلم.

جـ. الانتهازيون المسايرون:

هذه الشريحة ذات طبيعة تاريخية بالأساس، تضيق مساحتها إذا كان التحول جادا، وتتسع هذه المساحة حينما يترهل التحول، فتتولى نشر الفساد فى إطاره. تعلمت هذه الشريحة وتراكمت معرفتها -مجانيا- فى المرحلة الاشتراكية. وحينما جاءت التحولات الليبرالية، واصلت منطق جلب المكاسب. هذه الشريحة أشادت بأهمية وملائمة هذا التحول الاشتراكي. أبناء هذه الشريحة هم الذين استفادوا من مخزونهم المعرفى فى إطلاق أيديولوجيا ومبررات التحول الجديد، بل وفرضه محورا للحديث العام، لتأسيس تعبئة جماهيرية له. هم أيضا الذين قدموا خبرتهم القانونية لإصدار الترسانة التشريعية التى تولت تجسيد تحول الانفتاح والليبرالية وحمايته، فى مقابل ذلك هم أيضا الذين تولوا تصفية الترسانة القانونية الاشتراكية الذين تربوا وترعرعوا فى حمايتها، وهم الذين أطلقوا من خلال الإعلام التصريحات والإعلانات بمزايا وحسن التحول الجديد الذى سوف يأتى بالغيث للمجتمع، ليس لاعتقادهم فى ذلك حقيقة، ولكن طمعا فى المكافأة على حساب المديح، كأنما شعراء الجاهلية قد عادوا من جديد.

الفئة الثانية من هذه الشريحة، رأت أن يكون لها رأس مال حقيقى فى التحول الجديد. فقد تعاملت مع التحول السابق بقيم غير اشتراكية، استثمرت مراكزها البيروقراطية العالية فى القطاع الحكومى أو القطاع العام، فحولت نفوذها إلى ثروات، ظلت خافية حتى جاء التحول الجديد، فأينعت رؤوسها، وقررت المشاركة برأسمالها الناتج عن ظرف انتهازي، ومن ثم شاركت فى التحول الجديد بإخلاص، تسعى من ناحية إلى تطوير رأسمالها مستغلة معرفتها الدقيقة والقوية بأسلوب عمل البيروقراطية المصرية، فرفاقهم ما زالوا يشغلون مراكزهم فى بنائها، وهم على استعداد للتعاون، ومن ناحية أخرى تقدم على الدخول فى علاقات قوية مع بعض أفراد الطبقة العليا تصل إلى حد المصاهرة، حتى تؤمن مراكزها وقوتها. لقد تضافرت مصالح هذه الفئة مع مصالح الطبقة العليا فى إطار التحول الجديد، فأسقطت التزامها باحتياجات طبقتها، واحتياجات المجتمع، وتآكل إحساسها بأزمة طبقتها وأزمة المجتمع كذلك.

الفئة الثالثة فى هذه الشريحة، استثمرت انتهازيتها على الصعيد السياسي، حينما أعلن الزعيم الليبرالى عن تجسيد أيديولوجيته من خلال تأسيس المنابر داخل الاتحاد الاشتراكي،

التى تحولت إلى أحزاب على حساب الاتحاد الاشتراكى ذاته. ولـم يجـدوا صـعوبة فـى المشاركة فى الأحزاب الجديدة، فهم الذين أجادوا لعبة الحراك من داخل التنظيمات المتتابعة. المنذر بالخطر فى الأمر، أن هذه الشريحة التى أجادت لعبة الانتهازيـة السياسـية، وجـدت أتباعا صغارا لهم داخل الحرم الجامعي، أو أن بعض أعضاء الحرم الجامعى آثـروا التعلـق بأذيال هذه الشريحة، وبدأت الوظائف الجامعية توزع بحسب الولاء السياسي. ولما كانت قـيم الحرم الجامعى ضعيفة أصلا، فقد هرع الكثير من أعضاء الحرم الجامعى بتعميق العلاقـات والارتباطات بمن سبقوهم فى الولاء السياسي، أو بمصادر هذا الولاء. ولم يكـن مدهشـا أن يكون راديكاليو المرحلة الاشتراكية، ونتاج المجانية الناصرية هم الباحثون عن الحراك مـن خلال قنوات سياسية وليست أكاديمية، ليس عن قناعة سياسية، ولكن بحثا عن طاقة سياسـية تساعدهم فى الحصول على المنصب من بين المتنافسين عليه، أو عن غطاء أو دعم سياسـى يؤمن لهم ما حصلوا عليه من مناصب ولمدة طويلة. ومن ثم فقد كانوا هم الذين رصد ألفـن جولدنر قدرتهم على تغيير افتراضاتهم القاعدية، وما يرتبط بذلك من أيديولوجيات ووجهـات نظر أثناء عملية الصعود الاجتماعي(٧٣) وقد صدق فيهم أيضا قـول س. رايـت ميلـز "إن شاغلى المناصب السياسية اليوم هم راديكاليو العقود السابقة"(٧٤).

لقد ساير هؤلاء الانتهازيون التحول سعيا لتوسيع نطاق مصالحهم فـى إطـاره، بغـض النظر عن نتائج ذلك على المجتمع، فأيديولوجيتهم مسـتمرة فـى منطقهـا، أى الأخـذ دون العطاء. ونتيجة لذلك أفرغوا التحول من طاقته الدافعة، وأصبحنا نسمع كثيـرا عـن نـواب القروض ونواب المخدرات، أو رجال الأعمال الهاربين بأموال البنوك، أو بعض الجـامعيين المتلاعبين بنتائج الامتحانات لصالح أبنائهم، أو بعض القضاة المرتشـين والخـائنين لميثـاق العدالة، لقد شكلت قيمهم الانتهازية مرجعية لتآكل المثل والشفافية فى المجتمع، فانتشر الفساد فى فضائه.

د. الرافضون حتى العنف:

هذه الشريحة ضمت عناصر محدودة من أبناء الطبقة المتوسطة، هم من الذين تخرجـوا فى التعليم الجامعي، أو شغلوا وظائف هيئة التدريس فيهـا، أو كانـت لهـم وظـائفهم فـى بيروقراطية الدولة بأجنحتها المختلفة، أحيانا كثيرة يعملون فى وظائف مهمـة اسـتنادا إلـى تخصصاتهم الجامعية، يؤكد ذلك أن الرافضين فى فترة السبعينيات والثمانينيات هم بالأسـاس

من أبناء الطبقة المتوسطة، فقد رفضوا التحول الجديد فى محاولة لإيقافه ولو بـالعنف الـذى وقع بالنظر إلى مرجعيات عديدة. أحيانا كانت هذه المرجعية اشتراكية وماركسية، فـالأحلام الاشتراكية انتكست، وهى الآن تتوارى وتتدفق معها أحلام العدل الاجتماعى والمسـاواة فـى الفرص. وأحيانا أخرى كانت المرجعية ناصرية، فقد مات الـزعيم المخلـص والمخلـص، والذى كافأ النضال التاريخى للطبقة الوسطى بكرم، يعترف أبناء هذه الطبقـة بـذلك حتـى الشعور بالذنب إلى حد العنف والرفض لكل ما يخالف التجربة الناصرية الطـاهرة، وأحيانـا ثالثة تكون المرجعية إسلامية يستفزها البذخ والترف المفسد، فتسـتدعى التقشـف لمواجهـة الاستهلاك والانحراف. تستنفر عواطف الجهاد الذى من المحتم أن يملأ الأرض عدلا بعد أن ملئت جورا، ولقد غرس أبناء الطبقة المتوسطة من الإسلاميين بذرة الرفض فى السـبعينيات والثمانينيات، وفى التسعينيات شكل فكرهم قيادة لأبناء الطبقة الدنيا الـذين آلمهـم الحرمـان فاستنجدوا بالدين، تحريفا أو تأويلا وتطرفا، فطرقوا طريق العنـف، اعتقـادا مـنهم بـأنهم يضرون بالتحول فى حين أنهم فى الحقيقة أساءوا إلى سمعة الدين، ومع ذلـك فقـد بـددوا بأفعالهم بعض طاقات التحول.

هـ. المخلصون الصابرون:

تشغل هذه الشريحة مساحة عريضة فى بناء الطبقة المتوسطة، وبخاصة القطـاع الـذى يمتلك رأس مال المعرفة. وهو القطاع الذى ما زال أبناؤه يحتفظون بالأخلاق القويمة للطبقـة المتوسطة، إذ تشكل قيم الدين متضافرة مع قيم التراث النقية قاعدة الأخلاق والثقافـة لـديهم، لقد قبلوا التحول الليبرالى لم يرفضوه، فأيديولوجيا وقيم هذا التحول هى التى أسسـت التقـدم فى مجتمعات عديدة، غير أنهم فزعوا لضربه الدين بغير هوادة، وتمزيقه لنسيج الأخلاق فـى غير رحمة، وسحقه لقيم الحرم الجامعي بغير وعي. رأوا بعض رفاقهم الذين يمتلكـون ذات المعرفة، وينتمون إلى ذات الطبقة يساعدون بسلوكهم الانتهـازى أو العنيـف فـى تخريـب التحول، وتفريغه من مضامينه الرائعة، لقد أدركوا أن التحـول بأوضـاعه الحاليـة مـدمر للمجتمع والتعليم والتعليم الجامعى كذلك، فحاولوا أن يؤدوا دورهم بمستوياته المثالية، كل فى موقعه، عل ذلك أن يبطئ من معدلات التردى باتجاه الانهيـار، حـاولوا النصـح الرشـيد بإصلاح حقيقى للتعليم كمدخل لإصلاح المجتمع، وللحفاظ علـى الهويـة رأوا أن يتضـافر السعى لنقل المعرفة عن الغرب المتقدم، مع بعث وتجديـد قـيم التـراث المواتيـة للتقـدم،

ولاتناقض. غير أن الأذن التى تسمع وتصدر القرار تعودت التواء الصوت الانتهازي، ولـم تعتاد استقامة الصوت الشفاف الذى يسعى للحفاظ على مصلحة الوطن. حينما سـمعت هـذه الفئة بمعايير الجودة للارتقاء بالتعليم الجامعى سعدت وصفقت، لابأس !! ففـى ذلـك خيـر للوطن وحتى تعظم فاعلية هذه المعايير، فإن عليها أن تعكس بعض أبعاد الهويـة والتـراث، حتى تحافظ على استقلال التعليم والمجتمع، وحتى تعمق قيم الكبرياء، لكنهم كـانوا كالنغمـة النشاز على سيمفونية الفساد، فرفضت وجهة نظرهم، ومع ذلك ظلوا على عهـد الإخـلاص للوطن والصبر على المكاره. يتوجهون لأى قوة بمطالب الإصلاح للتعليم والمجتمـع علـى السواء. فإذا صدرت دعوة الإصلاح من الخارج فإنهم قد يتعاطفون معها، غير أنهم يـدركون أنها حق أريد به باطل، وهم يبحثون عن الحق من مرجعية الارتقـاء بـالوطن، فيرفضـون الإصلاح الصادر من الخارج، وإن كانوا على شوق له إن صدر عـن الـداخل، فيصـابون بالحيرة، لكنهم يبقون على عهدهم يعملون صابرين، كل منهم يسعى لتطوير المكان الضـيق الذى يقف فيه، عل انضمام النطاقات الضيقة إلى بعضها أن يشكل اتساعا قد يشمل المجتمع.

هذه الشريحة على انتظار دائم لإصلاح التحول وصـلاح أحوالـه، ينتظرونـه كأنمـا ينتظرون " الجودو " الذى تحدث عنه الكاتب الإنجليزى الشهير " صمويل بيكيت "، غير أن " الجودو " المنتظر لا يأتي، يتقمصون البراءة الشيعية فى انتظار الأمام الغائب الـذى سـوف يأتى ليملأ الأرض عدلا، لكنه لم يأت بعد، وأخيرا صابرون يتضرعون بالرجاء إلى الله عـلّ السماء أن تمطر إصلاحا، مع أنه قد قيل لهم أن السماء لا تمطر من ذاتها إصلاحا، ولا حتى ذهبا ولا فضة، ومع أنهم قد أخبروا بالمقدس صراحة " أن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيـروا ما بأنفسهم " صدق الله العظيم.

هوامش الدراسة

(١) علاء محمود التميمي، البحث العلمى فى الوطن العربـي، القـاهرة، الـدار المصـرية اللبنانية، ١٩٩٨، ص ٣٢.

(٢) على ليلة: الإصلاح التعليمى فى العالم العربى ورقة مقدمة فى الحلقة النقاشية السـابعة، مركز دراسات الخليج العربي، ٢٠٠٥، ص ٧.

(٣) نفس المرجع، ص ٨.

(٤) Parsons,T: The soual system, Gelecoe, 1951, p. 450.

(٥) على ليلة، مرجع سابق، ص ١٣.

(٦) نفس المرجع، ص ١٤.

(٧) من المدهش أن هذا التدرج العلمى كان قائما فى المجتمع المصرى فى الستينات، حيـث كانت الكليات الجامعية العلمية ككلية الهندسة والزراعة مثلاً، وهـى تمثـل المسـتوى المعرفى الأعلى، ثم المعاهد الصناعية والزراعية التى تمثل المستوى التكنولـوجي، ثـم المدارس الصناعية والزراعية التى كانت تمثل مستوى ثالـث، ولاعتبـارات شخصـية غريبة وغير واعية تحولت الحلقة الوسطى (المعاهد الصناعية والزراعية العليا) إلى نواه لكليات جامعية كالمستوى الأول حتى يصبحوا أعضاؤها أساتذة جامعين، ومن ثـم فقـد تأكل المستوى من بنية النظام التعليمي. كان تطورنا توجهه المصالح دائما وإلى الخلـف بصورة مستمرة ؟!!

(٨) Hamoly, c: The age of unneason, London, Arrow Books, 1995, p.83.

(٩) Ibid. p, 91- 92 .

(١٠) Seidman, steven: contesed Knowledge, social Theory in postmodern Era, Black well,1998, p. 112.

(١١) Ibid, p. 60.

(١٢) محمود عودة، على ليلة، تاريخ مصر الاجتماعي، التعليم المفتوح، ٢٠٠٢، ص ٢٨١ – ٢٨٣.

(١٣) على ليلة، علم اجتماع الفئات الاجتماعي، بحث مقدم للمؤتمر الخامس للمركـز القـومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٢، ص ١٣.

(١٤) على ليلة، الإصلاح التعليمى فى العالم العربي، مرجع سابق، ص ٣٣.

(١٥) نفس المرجع، ص ٩.

(١٦) على ليلة، تاريخ الفكر الاجتماعي، الدار المصرية للطباعة والنشر، ٢٠٠٠، ص ٤٣.

(١٧) Parsons, T: soueties, Evolutionary and comparative perspectives, Englewood Cliff, N. S Prentice- Hall, 1966.

(١٨) Ibid. p.83 .

(١٩) موجز تقرير التنمية الإنسانية العربية، نحو إقامة مجتمع المعرفة فى البلدان العربية.

(٢٠) على ليلة، الإصلاح التعليمى فى العالم العربي، مرجع سابق، ص ٤١.

(٢١) نفس المرجع.

(٢٢) نفس المرجع ص ٢١.

(٢٣) محسن خضر، عبور العرب الفجوة العلمية.

(٢٤) حامد عمار، مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٠.

(٢٥) معهد التخطيط القومي، تقرير التنمية البشرية مصر " القاهرة " ٢٠٠٣، ص ١٣٧.

(٢٦) على ليلة، العالم الثالث مشكلات وقضايا، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥، ص ٤١٣.

(٢٧) يونان لبيب رزق، تأميم الطبقة الوسطى وسقوط العصر الليبرالي، مجلة الديموقراطية، ٢٠٠٤، ص ص ٣٤ –٤٠، بخاصة ص ٣٧.

(٢٨) نفس المرجع، ص ٣٧.

(٢٩) على ليلة، الاستراتيجية الناصرية لتذويب الفوارق بين الطبقات فى محمد السعيد إدريس " محرر" ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ دراسات فى الحقبة الناصرية، مركز الدراسات السياسية الاستراتيجية، وحدة دراسات الثورة المصرية، ص ٣٥٥.

(٣٠) نفس المرجع، ص ٣٥٤.

(٣١) نفس المرجع، ص ص ٣٥٨ – ٣٥٩.

(٣٢) نفس المرجع، ص ٣٦٠.

(٣٣) نفس المرجع، ص ٣٥٦.

(٣٤) نفس المرجع، ص ٣٦٠.

(٣٥) يونان لبيب رزق، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٣٦) على ليلة، الاستراتيجية الناصرية لتذويب الفوارق بين الطبقات، ص ٣٥٧.

(٣٧) نفس المرجع، ص ٣٥٥.

(٣٨) المركز القومى للبحوث الاجتماعية، المسح الاجتماعى الشامل، ص ص ١٤ – ٢١.

(٣٩) نفس المرجع، ص ص ٤٧٠ – ٤٧١.

(٤٠) نفس المرجع، ص ٤٧٤.

(٤١) نفس المرجع، ص ٤٨٢.

(٤٢) نفس المرجع، جدول ١٠٠ ص ٤٨٤.

(٤٣) نفس المرجع، جدول رقم ١٠٤ ص ٥٠٤.

(٤٤) نفس المرجع، ص ٥٢٤.

(٤٥) S.Seidman, OP, Cit. p, 23.

(٤٦) حسن حنفي، أخلاقيات الطبقة المتوسطة، مجلة الديموقراطيــة العــدد ١٦، ٢٠٠٤، ص ص ٣١ – ٣٤ بخاصة ص ٣١.

(٤٧) S.Seidman, OP,Cit. p. 52.

(٤٨) Ibid.p.64.

(٤٩) Ibid. p. 43.

(٥٠) على ليلة، البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والانثروبولوجيا، الــدار المصــرية للنشــر والتوزيع، ٢٠٠٢، ص ٣٨١.

(٥١) Ibid. p. 43.

(٥٢) محمد عجلان، مصر وثورة العلم والتكنولوجيا، العدد السادس، مجلة الطليعــة ١٩٧٣، ص ص ٤٨: ٥٤.

(٥٣) نفس المرجع.

(٥٤) من الناحية التاريخية أدت هذه الطبقة فى أحداث الثورة الفرنسية دورا مشابها، إذ يكشف المتأمل أن الطبقة الدنيا دفعت دماءها إبان أحداث الثورة، وقبل نهاية الثورة كانت الطبقة العليا قد خسرت عرشها وسلطتها،غير أننا نلاحظ انه قبل نهاية هذه الثورة تقدمت هــذه الطبقة، فسيطرت على السلطة، فقد سيطر نابليون بونابرت على الحكم وطالب الجنــاح المتعلم لهذه الطبقة (أوجست كونت وسان سيمون بضرورة الاحتكام إلى العلم فى حكــم المجتمع، ورفعت رأس المال المعرفى الذى لا تمتلكه أى من الطبقات الأخرى

(٥٥) على ليلة، ملامح السياسة الاجتماعية فى إطار التجربة الناصرية، رؤية تقويمية، نــدوة مفاهيم التنمية فى مصر: تحليل للايديولوجيات وتقييم للممارســات، مركــز الدراســات السياسية والاستراتيجية، ١٧ – ١٨ ديسمبر ١٩٨٠، ص ١٨.

(٥٦) محمود عودة وأخرون، تاريخ مصر الاجتماعي، القاهرة، جامعة عين شــمس، التعلــيم المفتوح، ٢٠٠٣، ص ٢٨٦.

(٥٧) على ليلة، الثابت والمتغير فى بناء الطبقة العاملة المصرية، ندوة مركز دراسات وبحوث الدول النامية، مايو ٢٠٠٢، ص ٤٠.

(٥٨) Gouldner, Alvin: The Coming Crises of Western Sociology. Heinman, London, 1971 .

(٥٩) على ليلة، مرجع سابق.

(٦٠) برنامج العمل الوطني، وثيقة تقدم بها الرئيس محمد أنور السادات إلى المؤتمر القومى العام الثانى فى دورة انعقاده الأول فى يوليو ١٩٧١.

(٦١) ورقة أكتوبر، تقدم بها الرئيس محمد أنور السادات فى أبريل ١٩٧٤ فى أعقاب حرب أكتوبر ١٩٧٣.

(٦٢) نفس المرجع.

(٦٣) المسح الاجتماعى الشامل، "المبادئ والأسس العامة للتعليم فى برنامج الحزب الوطنى الديموقراطى "، مرجع سابق، ص ص ٢٨ – ٣١.

(٦٤) المسح الاجتماعى الشامل، مرجع سابق، " التعليم فى مشروع برنامج حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوي. ص ص ٣١ – ٣٢.

(٦٥) نفس المرجع السابق " التعليم فى برنامج حزب الأحرار الاشتراكيين " ص ص ٣٢ – ٣٥.

(٦٦) نفس المرجع السابق "التعليم والبحث العلمى فى برنامج حزب العمل الاشتراكى ص ص ٣٥ – ٣٧.

(٦٧) نفس المرجع، ص ٢٨٢.

(٦٨) حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، دراسات فى التربية والثقافة (٤)، مكتبة الدراسات العربية للكتاب، ١٩٩٧، ملحق رقم (٣) تطور أعداد الطلاب وأعضاء ومعاونى هيئة التدريس بجامعات جمهورية مصر العربية فى السنوات ٧٧/ ٧٦، ٩٣ / ٩٤.

(٦٩) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، معهد التخطيط القومي، تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٣، مصر " التنمية المحلية بالمشاركة "، ص ١٣٥.

(٧٠) المسح الاجتماعى الشامل، مرجع سابق ص ٥٠٤.

(٧١) على ليلة، الثقافة القومية فى مواجهة العولمة، حدود التحدي، وآفاق الاستجابة، اللجنة الوطنية المقيمة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو، اليسكو، إيسيسكو، ٢٠٠٣، ص ص ٥٨ – ٥٩.

في هذه الدراسة تعرضت باستفاضة للجهود الخارجية لتفتيت الثقافة العربية واضـعافها حتى لا تكون منظوماتها القيمية هى المنظومات الضابطة للتفاعل فى مجتمعاتها.

(٧٢) محمود عودة وآخرون، مرجع سابق، ص ٣٠٥.

(٧٣) Alvin Gouldner, OP,Cit.

(٧٤) Mills,G.Wright: The Sociological imigniation, Grove Press, New York,1961 .

٢٧. سياسات البحث العلمي في مصر

د. محمد زكى عويس

أولاً – تمهيد:

لم يحظ موضوع بمثل الاهتمام الذي حظي به البحث العلمي منذ قيام الثورة عام ١٩٥٢، ولم يقتصر هذا الاهتمام على النشاطات والفعاليات البحثية، والتظاهرات ذات الطابع الإعلامي، بل شمل ذلك الإجراءات العملية ووضع استراتيجيات متعددة للنهوض بهذا المجال الحيوي المهم. ومع ذلك فلا تزال مشكلة قصور البحث العلمي في مصر تثير المشكلات والتحديات. ولا يقتصر تفسير ذلك على حقيقة أن البحث العلمي يمثل جوهر صراع الإنسان نحو التطور والرقي، ولكن الأمر يعود كذلك وبشكل خاص إلى حقيقة أخرى، وهي أن تلك الجهود رغم تعدد مظاهرها، لم تمس جوهر المشكلة، لإيجاد حلول من أجل النهوض بالبحث العلمي اعتماداً على القدرات الوطنية الذاتية، وبدلاً من ذلك تفرقت الحلول بين الوزارات المعنية ومراكز البحوث. ففي فترات نرى البعض ينادي بالحلول الانعزالية، وفي فترات أخرى يتجه البعض إلى الحلول التي ترسخ مفهوم التبعية. غير أن هذا القصور لا ينفي وجود قصور في العوامل ذات الطابع الموضوعي، والتى تساهم في تعاظم المشكلة، وفي عجز الحلول المقترحة والمطبقة لمواجهتها.

وفي هذا البحث سوف نناقش سياسات البحث العلمي في مصر، والعوامل التي تؤثر على مسيرته، ومنها العوامل الخارجية متمثلة في الثورات العلمية المتلاحقة، والتكنولوجيات المتقدمة في العالم، والعوامل الداخلية متمثلة فى قضايا التعليم، وتوطين التكنولوجيا، ونمط التنمية.

إن عمليات التحديث والإنماء الاقتصادي والاجتماعي في مصر تفرض أن يأخذ كل من العلم والتكنولوجيا دوره الفعال، وطريق ذلك هو البحث العلمي، ولا تأتي قوة الدولة إلا من خلال "قوة" التعليم العالي والبحث العلمي فيها. ويعتمد ذلك على مدى جدية سياسة العلم والتكنولوجيا التي تضعها الدولة. وما نراه الآن من العلوم الحديثة والتكنولوجيا المتقدمة، ما هو إلا نتيجة للبحث العلمي ولا سيما البحث التطبيقي. كما أن التطور في مجال البحث العلمي يؤثر بالطبع على تطور المجالات الأخرى؛ الصناعية والزراعية والطبية.. إلخ. إن قدرات البحث العلمي على التطوير، هي المورد الأساسي اللازم للمساعدة وتفهم المشاكل القومية، التي لا تتحقق إلا بتوجيه البحوث العلمية لخدمة برامج التنمية في المجتمع، وتوفير

الأمن البيئي والغذائي والصحي للمواطنين.

إن تناول سياسات البحث العلمي، لا يمكن أن يتم بمعزل عن دراسة الفكر الوطني، بالنسبة للتنمية العلمية والتكنولوجية.

وفي قراءة متأنية لتطور الفكر المصري في الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا، والتي غطت الفترة الزمنية منذ منتصف الثمانينيات وحتى أواخر عام ٢٠٠٢م، والتي قام بها فريق بحثي، تحت إشراف الأستاذ الدكتور / محمد بهاء الدين الغمري رئيس قطاع البحوث بمجلس الشعب[1]، (ومنها إحدى الدراسات الفرعية المعرفية، في إطار مشروع الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولوجي واختيار الأولويات، تحت إشراف أكاديمية البحث العلمي برئاسة الأستاذ الدكتور أحمد شوقي أستاذ علم الوراثة بجامعة الزقازيق)، تبين أن هناك إدراكا في مصر للضرورة الملحة للتنمية العلمية والتكنولوجية من أجل اللحاق بالركب العالمي، والاستفادة من الثورة العلمية والتكنولوجية الحادثة في ظل حرية التجارة وآليات النظام الدولي الجديد. كما أن هناك معرفة وافية لدى جميع الجهات المسئولة عن صنع القرار، متمثلة في دراسات المجالس القومية المتخصصة، ومعهد التخطيط القومي، ودراسات مجلسي الشعب والشورى، لتشخيص الداء في مجال التخلف العلمي، كما أجمعت هذه الهيئات، على أن الصناعة المصرية تميل إلى أن تكون صناعة تقليدية غير متطورة، تتسم بسطحية الفكر والمعرفة، ولم تستفد بفترة الحماية الجمركية التي حظيت بها في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، لكي تتطور إلى صناعة متقدمة. وأوضحت الدراسة أن الكيانات الاقتصادية القائمة على التنمية العلمية والتكنولوجية في مصر، تتسم بضعف الطاقات البحثية، وقلة الموارد المخصصة للبحث والتطوير، وضعف الجودة في الإنتاج، وقصورها فى التدريب وفى تنمية الموارد البشرية.

كما جاء في دراسة عن تخطي الفجوة العلمية والتكنولوجية[2]، "أن أسباب تخلف مصر في مجال التنمية العلمية والتكنولوجية، يعود إلى ضعف المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي، مما يحتم إعادة الهيكلة لهذه المؤسسات وتطويرها.

ثانياً – المفهوم الحديث لمنظومة العلم والتكنولوجيا[3]:

تشكل منظومة العلم والتكنولوجيا ركناً أساسياً مع غيرها من المنظومات، التي تقوم عليها التنمية العلمية والاجتماعية الشاملة، التي تستهدف الارتقاء بالمجتمعات الحديثة إلى

المستوى الحضاري المتقدم، والمشاركة الفعالة في صنع هذه الحضارة. ومن الضـــروري أن تكون منظومة العلم والتكنولوجيا متوافقة المكونات، وقادرة على الإنجاز وتحقيق المخرجـــات المستهدفة، والتوظيف الأمثل لكل المدخلات الممكنة.

١. الأنشطة العلمية والتكنولوجية الأساسية:

قامت هيئة اليونسكو بتعريف هذه الأنشطة المنظمة. التي تختص بتوليد وتقدم وتطبيـــق المعارف العلمية والتكنولوجية في كل تخصصات العلم والتكنولوجيا، اللذان يشملان[٤]:

- العلوم التطبيقية.
- العلوم الطبية.
- الهندسة التكنولوجية.
- العلوم الزراعية.
- العلوم الاجتماعية الإنسانية.

كما تقسم الأنشطة العلمية والتكنولوجية إلى ثلاث مجموعات هى:

- البحث العلمي التجريبي.
- الخدمات العلمية والتكنولوجية.
- العلم والتدريب على المستوى الجامعي والتعليم العالي.

٢. البحث العلمي والتطوير التجريبي:

يعرف البحث العلمي والتطوير التجريبي، بأنه أي نشاط منظم أو خلاق، يـــتم بغـــرض زيادة المعارف الإنسانية بشتى أنواعها. واستخدام هذه المعارف لتصميم منتجـــات (ســـلع أو خدمات) جديدة، يفترض أنها أكثر كفاءة وجدوى.

ويشمل البحث العلمي فرعين أساسيين هما:

أ. **البحوث العلمية الأساسية:** وهي البحوث التجريبية أو النظرية التي تجـــري بـــدون هدف تطبيقي مباشر.

ب. **البحوث العلمية التطبيقية:** وتشمل البحوث التي تتم في مجـــالات مختلفـــة، مثـــل الزراعة والطب والكيمياء الصناعية، بهدف تحقيق أهداف خاصة.

أما التطوير التجريبي، فيشمل الأعمال التي تؤدي إلى منتجات أو عمليات أو تصميمات جديدة.

٣. الإطار العام لمنظومة العلم والتكنولوجيا:

يتكون الإطار العام لمنظومة العلم والتكنولوجيا من أربعة مكونات رئيسية (شــكل (١)) هي:

أ. مجموعة من المؤسسات التي تعمل سوياً، لتحقيق أهداف محددة، وفقاً لتنظيم إداري محكم.

ب. التفاعل والترابط مع البيئات المحلية والعالمية المحيطة.

جـ. استخدام المدخلات اللازمة.

د. تحقيق المخرجات المستهدفة.

وتقوم منظومة العلم والتكنولوجيا بوظائفها، التي تتعدى مجرد إيجــاد بعــض الحلــول لبعض المشاكل المتناثرة، إلى الدعم والمساندة المتكاملة لتحقيق الأهداف القوميــة المبتغــاة. ويتم ذلك عن طريق عدد من العمليات الأساسية والتنظيمات، لإدارة وتشــغيل المؤسســات، وتوجيهها نحو الغايات المطلوبة.

٤. العمليات التطبيقية لمنظومة العلم والتكنولوجيا:

هناك ثلاث عمليات وظيفية لمنظومة العلم والتكنولوجيا وهي:

أ. وضع السياسات والاستراتيجيات بصورة متكاملة ومتوافقة مع خطط التنمية.

ب. تنظيم وتنسيق ودعم مكونات المنظومة.

جـ. توليد المعارف العلمية والتكنولوجية ونقلها ونشرها وتطبيقها، وتطبيــق الخــدمات المرتبطة بذلك، وبناء علاقات بين المنظومة والمستفيدين من خدماتها، ورعاية هذه العلاقة وتطويرها.

ويقوم بتلك الوظائف التنظيمات الإدارية العليا والمؤسسات التنفيذية المختصة، وتشــمل هذه المؤسسات؛ مراكز ومعاهد البحث العلمي والتطــوير التكنولــوجي والجــودة وخــدمات الحاسبات والمعلومات والقياسات والملكية الفكرية ومتنزهات العلوم والحضانات التكنولوجيــة والقرى الذكية، كما تشارك في ذلك أيضاً الشركات الإنتاجية، والمنظمات المهنية والنقابيــة، والجمعيات العلمية والتكنولوجية.

ويرتبط نجاح المنظومة بمدى نجاحها في الارتباط المتبادل، وفىالتوافــق ذاتيــاً، ومــع منظومة التنمية القومية، والبيئة المحيطة؛ محلياً وعالمياً.

٥. المخرجات الأساسية لمنظومة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي:

كما جاء في وثيقة اليونسكو -التى سبقت الإشارة إليها- فقد تحددت خمسة مخرجات أساسية لمنظومة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وهي:

١. المشاركة بالرأي والفكر في قضايا المجتمع، وبخاصة فيما يتعلق بالعلم والتكنولوجيا.
٢. الإسهام في حل مشكلات السلع والخدمات كماً ونوعاً وقيمة، ورفع الإنتاجية وتحسين الاقتصاد، ويتم ذلك عن طريق الاستشارات والخدمات الإرشادية، وخدمات المعلومات والتدريب، والمشاركة في اختيار وتوطين التكنولوجيا والتطوير والتحسين المستمر. كذلك توليد التكنولوجيا بالجهود الذاتية، والدراسات الفنية والاقتصادية والبيئية، والتصميمات الهندسية.
٣. تأهيل القوى البشرية المدربة والمتخصصة اللازمة للمنظومة ذاتها.
٤. الإسهام في جهود التنمية المتواصلة.
٥. متابعة التطور العلمي والتكنولوجي العالمي، والمشاركة فيه.

٦. مؤشرات العلم والتكنولوجيا العالمية(٥):

يوجد في الوقت الحاضر مجموعة من مؤشرات العلم والتكنولوجيا العالمية، وتستخدم هذه المؤشرات الدولية عند اتخاذ القرارات ذات الصلة بالعلم والتكنولوجيا في الدول المختلفة.

وأهم هذه المؤشرات ما يلي:

١. مؤشر الإنفاق على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
٢. إعداد الأفراد في الأنشطة العلمية والتكنولوجية.
٣. البحوث المنشورة كمقياس للإنتاج العلمي.
٤. براءات الاختراع كمقياس للقدرة التكنولوجية.

ومن أوجه قصور هذه المؤشرات ما يلي:

١. أنها محددة المجال، ولا تعبر عن أية نواحٍ اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية، مثل مدى الإسهام في تطوير التعليم العالي، أو التأثير على التنافسية الصناعية، أو نقل ونشر التكنولوجيا، أو التأثير على ظروف المعيشة أو الظروف البيئية.

٢. أنها لا تتناول ظواهر عديدة مثل هجرة العلماء من بلادهم، أو تحرك الطلاب على النطاق العلمي، أو تداول التكنولوجيا المتقدمة وتكنولوجيا الإنتاج. وكـذلك شـبكة البحث والتطوير للشركات متعددة الجنسيات.
٣. أنها منحازة للدول الصناعية المتقدمة، حيث أن النشر العلمي والتكنولوجي هو أكثر المؤشرات دلالة في قياس الأنشطة العلمية والتكنولوجية في البلاد المتقدمة.

٧. تأثير البيئتين العالمية والمحلية على منظومة البحث العلمي[٦]:

تتأثر قدرة منظومة العلم والتكنولوجيا -بصورة كبيرة- بعلاقات الارتباط والتوافق بينها وبين البيئات المحيطة على المستوى العالمي والمحلي. وتتعاظم هذه التأثيرات تحت الظروف العالمية المعاصرة واتجاهاتها المستقبلية، وما تنم عنه مـن تحـولات سياسـية واقتصـادية واجتماعية متسارعة.

ومن العوامل العالمية المؤثرة ما يلي:

١. تزايد أهمية بعض مجالات العلم والتكنولوجيا المتقدمة والجديدة.
٢. الاتجاه إلى تركيز العمل في تطوير التكنولوجيا بالقطاع الخاص.
٣. تعاظم دور الشركات متعددة الجنسية.
٤. نمو التعاون العالمي، والاتجاه إلى زيادة عولمة العلم.
٥. زيادة الفجوة بين الدول المتقدمة والدول النامية.
٦. ترشيد التمويل والتحديد الضاغط لأولويات البحث العلمي.
٧. اتفاقية الملكية الفكرية، وآثارها على تملك المعارف العلمية والتكنولوجية وإمكانيـة الاستفادة منها.
٨. تزايد الاهتمام بالمسئولية الإنسانية والأخلاقيات في أعمال العلم.
٩. بروز بعض الاتجاهات التي تنم عن عزوف الشـباب عـن الدراسـات العلميـة والتكنولوجية لحساب الدراسات الإنسانية.

أما العوامل المؤثرة للبيئة المحلية فهي كما يلي:

١. الاستقرار السياسي والاقتصادي.
٢. حجم الدولة ومكانتها الإقليمية والعالمية.
٣. السياسات الاقتصادية وبخاصة الإنتاجية.

٤. الدعم السياسي.
٥. سياسات التسليح.
٦. السياسات العلمية والتكنولوجية والتعليمية وخطط التنمية وأولوياتها.
٧. توافر التمويل.
٨. ثقافة المجتمع.

ثالثاً – ملامح الاستراتيجية الخاصة بالتنمية العلمية والتكنولوجية[٧]:

من المعروف أن وضع استراتيجية وطنية للتنمية العلمية والتكنولوجية، تتطلب ثلاثة عوامل أساسية لإنجاح وتنفيذ الخطط المرتبطة بها. وهذه العوامل هي:

١. عوامل داخلية: ترجع إلى ظروف تنتج في ظلها المعارف العلمية والتقدم العلمي، وتحديد القدرات، واندماج العلم والتكنولوجيا مع برامج التنمية في المجتمع، وكذلك التغلب على المعوقات التي تعترض كفاءة وفعالية هذا الاندماج، واتساقه مع المنظومة الوطنية.

٢. عوامل خارجية: ترتبط ببيئة العلاقات الدولية للقطر، وبخاصة الصادرات والواردات والتجارة الدولية، والاستثمار الأجنبي، ونقل التكنولوجيا، والمعونات الخارجية، والمواثيق والاتفاقيات الدولية، وتعظيم الاستفادة من نشاطات المنظمات العالمية والإقليمية المعنية، وكفاءة التعاون العلمي والتكنولوجي. وتعتبر المتغيرات الدولية، ومصالح الدول والتكتلات الاقتصادية العملاقة، ومدى فعالية تعاون الشمال والجنوب، أهم هذه العوامل التي تؤثر على نجاح استراتيجية التنمية العلمية والتكنولوجية.

٣. عوامل تتعلق بأثر سرعة التقدم العلمي والتغير التكنولوجي، وبخاصة في مجالات العلوم الجديدة والتكنولوجيات الناشئة وتوقعاتها المستقبلية.

ومن المهام التحضيرية لصياغة الاستراتيجية في مجال التنمية العلمية والتكنولوجية، أنه يجب وضع أربع خرائط أساسية وهي:

١. الخريطة السياسية. وهذه الخريطة تحدد نوعية الرؤية المستقبلية والالتزام بسياسة قومية عليا تنفذها سياسات عامة ذات روابط فعالة، ونوعية التخطيط والتعبئة وتخصيص الموارد وحوافز الإنتاج والعلاقات الدولية والتجارية.

٢. الخريطة الاقتصادية.
٣. الخريطة الاجتماعية والثقافية.
٤. الخريطة العلمية والتكنولوجية وتشمل ما يلي:

- تقييم القدرات العلمية والتكنولوجية الذاتية.
- تقدير العرض والطلب التكنولوجي.
- التراكم والاتجاهات التكنولوجية الدولية.
- التدفقات والمعاملات الخارجية.
- أبعاد وأثار البيئة المحيطة بالتنمية العلمية والتكنولوجية.

يأتي بعد ذلك ضرورة المعلومات، وتواجد البيانات التي تقدم إلى الجهات المعنية التي تشترك في صياغة الاستراتيجية وخطط تنفيذها. وفي هذا الشأن لابد من بناء ودعم ثلاث قواعد مهمة للبيانات هي:

١. قاعدة بيانات تمكن صناع القرار من التقييم المستمر للقدرات العلمية والتكنولوجية المحلية.
٢. قاعدة بيانات للتقييم الدوري والمنتظم، للاحتياجات العلمية والتكنولوجية الوطنية.
٣. قاعدة بيانات لتسهيل التحري والبحث الدوري المنتظم، عن موردي التكنولوجيا الأجانب.

وهناك ثلاث مراحل رئيسية لصياغة الاستراتيجية هي:

أ. المرحلة التحضيرية:

تتضمن جمع وتحليل المعلومات عن الأوضاع التكنولوجية الحالية، لتقدير الاحتياجات والأولويات ذات العلاقة. وهنا يمكن الاستفادة بالدراسات والبحوث والخرائط سالفة الذكر. ويجب أن يتبع ذلك تحديد واضح للأهداف واستراتيجيات التنمية الوطنية.

ب. مرحلة وضع الاستراتيجية:

وتتضمن تحديد المجالات وأولوياتها للتدخل أو للمعالجة الاستراتيجية، ثم تحديد البرامج والمشروعات التكنولوجية، وإبراز وتصميم الأدوات والوسائط اللازمة لتعبئة الموارد وتخصيصها.

جـ. مرحلة التنفيذ:

ويتم فيها تنفيذ السياسات وترشيدها، وإجراء التعديلات الملائمة نتيجة للتغذية المرتجعة. وهناك دراسات وبحوث تقدم الدعم، لإنجاح هذه المرحلة ذات العلاقة بمجالاتها، مثل الدراسات عن ملاءمة وسائل ووسائط السياسات، ودراسات التوجيه والترشيد وتعديلات السياسات، وتتطرق هذه المرحلة إلى إدخال سياسات جديدة إذا تطلب الأمر ذلك.

ويتضح من هذه المراحل أن الأعمال الرئيسية للاستراتيجية، تتجسد في تحديد الأهداف والرؤى طويلة المدى، وتصنيف الاختيارات ووسائل ووسائط السياسات مع استخدام المعايير الملائمة، ثم استمرارية الدراسات والبحوث.

رابعاً - سياسة البحث العلمي في مصر[٨]:

في إطار سياسة وزارة البحث العلمي، التي ترى أن البحث العلمي والتنمية التكنولوجية هما أساس عملية التنمية المستدامة للمجتمع، وأن البحث العلمي والتكنولوجي لابد من ربطه باحتياجات مؤسسات الإنتاج والخدمات. وبناء على ذلك، ركزت سياسة الوزارة في المراحل السابقة، على أن تكون خطط المؤسسات البحثية في مصر مرتبطة بخطة الدولة للتنمية.

فنرى على سبيل المثال، اهتمام القيادة السياسية في مصر بضرورة تنمية البحث العلمي من خلال سياسات واضحة المعالم، لذلك صدر قرار السيد رئيس الجمهورية رقم (٣٧٧) لسنة ١٩٩٨م[٩]، الخاص بإعادة تنظيم أكاديمية البحث العلمي والتنمية التكنولوجية، وأسلوب عملها، وكذلك المهام الرئيسية لها. وحدد القرار هذه المهام بما يلي:

١. تتولى أكاديمية البحث العلمي المعاونة في وضع السياسة العلمية والتكنولوجية، وإعداد الخطط التفصيلية لبرامج تطوير البحث العلمي والتنمية التكنولوجية، في إطار الخطة الاستراتيجية القومية للبحث العلمي، وتوفير مقومات وبرامج تنمية الموارد البشرية من العلماء والباحثين.
٢. تقدير التميز في العلم وتطبيقاته، من خلال تطوير وتنفيذ الزمالة والأوسمة والجوائز للعلماء والباحثين البارزين.
٣. تخطيط وترويج برامج ومشروعات البحث العلمي والتنمية التكنولوجية ذات الصفة القومية والمتداخلة الاختصاصات. والعمل على توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتنفيذها، وطرحها على الجهات التنفيذية المختلفة، ومتابعتها.

٤. تنمية الوعي القومي العام بأهمية البحث العلمي والتكنولوجي كنمط حياة، وترويج الثقافة العلمية بين المواطنين، وتخطيط وتنفيذ برامج الإعلام والنشر العلمي، ودعم وتطوير وتحديث متاحف العلوم.

٥. تشجيع البحوث في الفروع الأساسية للعلم، وتدعيم مراكز البحث العلمي التي تعمل في مجالات العلوم الحديثة والمستقبلية، أو فى البحوث الأساسية ذات الاحتمالات التطبيقية المتناسبة مع توجهات التنمية القومية.

٦. تخطيط وتنمية برامج دعم وتطوير الجمعيات والاتحادات العلمية.

٧. عقد ومتابعة تنفيذ الاتفاقيات العلمية بين الأكاديمية والأكاديميات والهيئات الدولية المناظرة.

٨. تخطيط وتشغيل نظام قومي للمعلومات العلمية والتكنولوجية، وتنمية شبكات وقواعد المعلومات المتخصصة، وتوفير المعلومات عن أنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ومؤسساته، والأفراد العلميين، والباحثين، والإمكانيات العلمية والبحثية المتاحة، وتنمية سبل تداول تلك المعلومات، وتيسير الاستفادة منها.

٩. تخطيط وتنفيذ برنامج قومي لتسجيل وتطوير العلوم في مصر، ورصد وتسجيل إنجازات العلماء والباحثين المصريين في مختلف فروع العلم.

والجدير بالذكر، أن المجالس النوعية بأكاديمية البحث العلمي تشرف على تخطيط، وتمويل، ومتابعة، وتنفيذ العديد من البرامج والمشروعات البحثية ذات الأولوية، في شتى المجالات؛ الزراعية والصناعية والصحية، والبيئة، والكهرباء والطاقة، والتشييد والإسكان، والنقل والمواصلات، والبترول والثروة المعدنية، والعلوم الأساسية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

هذه المجالس هي المسئولة عن التخطيط العلمي والتكنولوجي، من حيث رسم السياسة التي تكفل ربط أجهزة البحث العلمي والتكنولوجيا على المستوى القومي، بالاتجاهات الرئيسية للبحوث العلمية والتكنولوجية، لمواجهة مشكلات الخطط العامة للتنمية في مجال اهتمام كل مجلس، ودراسة المشكلات ذات الطابع القومي، والأنشطة العلمية والتكنولوجية الجديدة والمستحدثة.

١. **أهداف استراتيجية البحث العلمي في مصر(١٠):**

تهدف استراتيجية البحث العلمي في مصر إلى ما يلي:

- ربط الاستراتيجية العلمية والتكنولوجية بخطة التنمية، وإعطاء الأولوية للبحوث التي لها علاقة مباشرة بمشروعات التنمية، والأخذ بعين الاعتبار المشاكل التي تتطلب وقتاً طويلاً، ووضع خطة بعيدة المدى لمجابهة ذلك.
- تعميق دور البحث العلمي والتكنولوجي، بما يخدم قضايا المجتمع، بالتعاون مع الأطراف المعنية من القائمين بالبحث والمستفيدين منه، كل حسب مجالاته واهتماماته.
- التعاون والتنسيق بين مراكز البحث العلمي والتكنولوجي، وبين مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات، العامة منها والخاصة، مع توجيه مجتمع البحث العلمي لخدمة هذه القطاعات المستفيدة.
- العمل على تنمية قدرات الموارد البشرية المشتغلة بالعلم والتكنولوجيا، وتوفير المناخ الملائم لرفع كفاءتها وفعاليتها.

٢. **عناصر الاستراتيجية:**

تتكون عناصر الاستراتيجية الخاصة بالبحث العلمي مما يلي:

- تكامل التخطيط العلمي والتكنولوجي في المجالس النوعية، والتخطيط القومي الشامل للتنمية.
- تعبئة الموارد البشرية والمؤسسية والمالية المتاحة لتنفيذ الخطة.
- وضع قواعد فعالة لعمليات تقييم الإنجاز، والاستفادة من النتائج.

خامساً – البنية المؤسسية الأساسية لمنظومة البحث العلمي(١١):

يوضح الشكل (٢)، منظومة العلم والتكنولوجيا المصرية وأهم تنظيماتها، حيث يتضح ما يلي:

١. أن هناك أعداداً كبيرة من مؤسسات العلم والتكنولوجيا –موجودة الآن في مصر– تختلف تبعيتها ووظائفها ونشاطها.
٢. أن أغلب هذه المؤسسات تنتمي إلى جهاز الحكومة، وأن دور القطاع الخاص والقطاع المدني المتمثل في المنظمات غير الحكومية، هو دور هامشي.

٣. نظراً لانتماء هذه المؤسسات للجهاز المركزي الحكومي البيروقراطي، فإن تجاوب هذه المؤسسات مع المتغيرات العالمية والمحلية المتسارعة، هو تجاوب بطئ؛ مما يهدد الكثير من هذه المؤسسات بالتخلف عن حركة التطور.
٤. لا توجد آلية قومية تضع الرؤية المستقبلية والاستراتيجيات القومية، التي تحدد المسار الآني والمستقبلي لهذه المنظومة.
٥. تتوزع المؤسسات البحثية بين العديد من القطاعات والوزارات والجامعات، وتعد خطوط الاتصال فيما بينها (فيما عدا بعض الاستثناءات) إما ضعيفة، أو غير موجودة أصلاً.

١. المؤسسات البحثية في مصر:

يوجد في مصر مؤسسات تنفيذية تقوم بإجراء البحوث العلمية، وتتمثل فيما يلي:

- **١٣ جامعة حكومية.**
- **٧ جامعات خاصة.**
- **١٢ مؤسسة علمية وتكنولوجية تابعة لوزارة البحث العلمي.**
- **٢٥ مركزاً بحثياً تابعاً لوزارة الزارعة واستصلاح الأراضي.**
- **١٢ مركزاً بحثياً تابعاً لوزارة الموارد المائية والري.**
- **٩ مراكز بحثية تابعة لوزارة الصحة والسكان.**
- **٥ مراكز بحثية تابعة لوزارة البترول.**
- **٤ مراكز تابعة لكل من وزارة الصناعة والتنمية التكنولوجية والكهرباء والطاقة والنقل والطيران المدني.**
- **٥ مراكز بحثية تابعة لوزارة قطاع الأعمال.**
- **مركز واحد تابع لكل من وزارة التخطيط، ووزارة القوى العاملة، ووزارة الثقافة، ووزارة الشئون الاجتماعية، ووزارة العدل، وهيئة قناة السويس.**

وفي الوقت الحالي لا يهتم القطاع الخاص بتأسيس مراكز للبحث العلمي، فيما عدا بعض الشركات العاملة في مجال البحوث الزارعية، بالإضافة إلى وجود ١١٤ منظمة غير حكومية، تعني بقضايا البحث العلمي، وتشكل الاتحادات المهنية والجمعيات العلمية والتكنولوجية.

٢. القوى البشرية العاملة في منظومة البحث العلمي[١٢]:

يقدر إجمالي عدد الأفراد المشتغلين بأنشطة العلم والتكنولوجيا ١٢٠ ألف فرد، بين عالم وعضو هيئة تدريس وباحث، أما نسبة العلماء والخبراء المشتغلين في مجال البحث العلمي والتطوير، فتبلغ ٧٧٠٠٠ عالم، بواقع ١١٠٠ عالم لكل مليون نسمة، مقابل ٣٢٨٠ عالما لكل مليون نسمة في الدول المتقدمة، و٧٨٨ عالما لكل مليون نسمة في الدول النامية. ويتضح من ذلك أن مصر تمتلك ثروة عددية بشرية غير مستغلة الاستغلال الأمثل، ويتضح ذلك فى قلة الإنتاج العلمي للعلماء، وفى ضعف مخرجات بحوثهم، وما لذلك من تأثير على معدلات التنمية في المجتمع. ويوضح الجدول (١) توزيع الكوادر البحثية بين قطاعات الإنتاج والتعليم العالي وقطاع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ومقارنة ذلك بما هو الحال عليه في بعض الدول المتقدمة والنامية.

ونخلص من ذلك إلى أن الثروة البشرية من العلماء والخبراء في مصر، تتركز بالأساس فى الجامعات وقطاع التعليم العالي التي تقدر بنسبة ٢٥و٧٣%، وهذا ينعكس بالسلب على مخرجات البحث العلمي، مما يعد إهداراً للطاقات البشرية العاملة في مجال التنمية. كما يدل ذلك على أن نمط التنمية والوضع المتبع في مصر، لا يستثمر تلك الطاقات البشرية بشكل فاعل.

سادساً – تمويل البحث العلمي في مصر:

١. التمويل الحكومي:

من أهم المشاكل التي واجهت مجال التنمية العلمية والتكنولوجية فـي مصر مشكلة التمويل، التي مازالت تواجه مؤسسات العلم والتكنولوجيا منذ حقبة السبعينيات من القرن العشرين، بالإضافة إلى أن الإحصاءات التي تنشر عن مقدار التمويل غير دقيقة ومتضاربة، وبناء على ذلك نستند هنا على ما جاء في وثيقتين صادرتين عن أكاديمية البحث العلمي[١٣]، ولجنة السياسات بالحزب الوطني[١٤] عن الإنفاق على البحث العلمي في مصر، ويتضح ما يلي:

١. بلغت نسبة الاستثمارات المخصصة للبحث العلمي فـي ميزانية ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، حوالي ٢,٦ مليار جنيه، بنسبة ١% تقريبا من الدخل القومي، وهى نسبة أعلى مما كان مخصصاً في موازنة ١٩٨١/١٩٨٢م (٠,٣% من الدخل القومي).

٢. أن الإنفاق الحكومي على البحث العلمي كان في تزايد مستمر، منذ حقبة التسعينيات وحتى الآن، حيث بلغ الاستثمار على سبيل المثال، في موازنات ١٩٩٤/٩٣م، و١٩٩٥/٩٤م، و١٩٩٦/٩٥م، و١٩٩٧/٩٦م مبلغ ٦٦٧ و٧٥٧ و٨٣٩ و١٠١٥ مليون جنيه على الترتيب، بنسبة تتراوح بين ٠,٤٨% - ٠,٦٣% من الدخل القومي.

٣. أن الإنفاق الجاري (باب أول وثانٍ) وهو بند الأجور والمرتبات، يستحوذ على الجزء الأكبر من هذه الميزانيات، والذى يقدر بنسبة ٦٠% - ٧٠% من إجمالي الإنفاق الحكومي.

٤. خصصت الحكومة أكبر الاعتمادات المخصصة للبحث العلمى منذ عام ١٩٩٦م حتى ٢٠٠٤م لوزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، تليها وزارة الدولة لشئون البحث العلمي، ووزارة الكهرباء، ووزارة الصحة، ووزارة البترول والثروة المعدنية.

وبالرغم من زيادة نسبة الإنفاق خلال الأعوام الماضية، إلا أنها مازالت نسبة منخفضة بالمقارنة بالبلدان المتقدمة، ودول شرق آسيا، وبعض دول الشرق الأوسط التي تتراوح نسبة الإنفاق فيها بين ٢% - ٣و٥% من الدخل القومي لهذه البلاد.

والجدير بالملاحظة أن الدولة ما تزال هي المصدر الرئيسي لتمويل أنشطة البحث العلمي، والتطوير التكنولوجي، حيث تصل نسبة التمويل الحكومي حوالي ٩٠%، في حين تنخفض هذه النسبة إلى ١٨%-٣٠% في الدول المتقدمة.

٢. التمويل الأجنبي(١٥):

لا يوجد في مصر مصادر دقيقة عن المعلومات المتاحة عن مقدار التمويل الأجنبي المخصص لمراكز البحوث والمعاهد العلمية، إلا أن ما أمكن حصره في إطار ما ورد في تقرير أكاديمية البحث العلمي، وجد أن التمويل الأجنبي في موازنة ١٩٩٦/١٩٩٥م حوالي ١٢٦ مليون جنيه مصري، مقارنة بمبلغ ١١٤ مليون جنيه في موازنة ١٩٩٧/١٩٩٦م. وتعتبر هذه المبالغ ضئيلة مقارنة بإجمالي الميزانية المخصصة من قبل الدولة، وهي ٨٣٩ و١٠١٥ مليون جنيه على الترتيب.

٣. **تأثير نقص الموارد على منظومة البحث العلمي:**

ترتب على نقص التمويل لمؤسسات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في مصر - وبخاصة خلال حقبتى السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين- وعدم القدرة على توفير العملات الصعبة، ترتب على ذلك أن تأثرت قدرة هذه المؤسسات على شراء الأجهزة العلمية ومستلزمات المعامل من المواد، وكذلك المجلات العلمية والأجنبية والكتب والمراجع ومصادر المعلومات المختلفة. وقد زاد من حدة المشكلة خلال هذه الفترة، ارتفاع أسعار هذه المستلزمات زيادة كبيرة، وسرعة تغيير أطرزة الأجهزة العلمية وكفاءتها، وعدم توفير مراكز الصيانة والإصلاح لها، الأمر الذي أدى إلى تعطل نسبة كبيرة منها.

وقد حاولت مؤسسات البحث العلمي والتطور التكنولوجي حل بعض هذه المشاكل، عن طريق شراء ما يلزمها، باستخدام ما يسمى "كوبونات اليونسكو"، ثم تسديد ثمنها بالعملة المحلية. وكذلك شراء بعض الاحتياجات عن طريق بعض المساعدات الأجنبية. وفي حقبة التسعينيات من القرن العشرين، تحسن موقف العملات الصعبة المخصصة لمؤسسات البحث العلمي وتم إدخال وسائل الاتصالات الإلكترونية، -وبخاصة شبكة الإنترنت- مما ساعد على الحصول على المعلومات العلمية المطلوبة، إلا أن المشاكل المتعلقة بالأجهزة والمجلات والكتب ووسائل الاتصال الحديثة لم تحل تماماً حتى الآن. ويمثل ذلك عقبة حقيقية أمام التعرف على منجزات العلم الحديث، وإمكانية المساهمة الوطنية فيه.

سابعاً – التعاون الدولي ومنظومة البحث العلمي:

يتم التعاون الدولي بين مؤسسات العلم والتكنولوجيا في مصر والمجتمع الدولي، بآليات وأساليب متعددة، نذكر منها ما يلي:

- التعاون العلمي والتكنولوجي، من خلال برامج المنح الدراسية للحصول على الدكتوراه والماجستير، ومن خلال برامج التدريب.
- اتفاقيات التعاون العلمي والتكنولوجي، من خلال المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية.
- التعاون العلمي والتكنولوجي مع الدول الأجنبية.
- التعاون العلمي والتكنولوجي، من خلال المؤتمرات الدولية.
- الاستفادة من العلماء المصريين بالخارج.

والجدير بالذكر، أن العلاقات العلمية بين مصر والدول الغربية قد شهدت دفعة قوية، في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، وبخاصة بعد إبرام معاهدة السلام مع إسرائيل.

وفيما يلي، سوف نلقي الضوء على أهم مشروعات التعاون بين الجامعات ووزارة البحث العلمي وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا من جهة، والعالم الخارجي من جهة أخرى.

١. التعاون بين الجامعات المصرية والهيئات العلمية والأجنبية[١٦]:

تقوم الجامعات المصرية بعدة مشروعات بحثية مع بعض الجامعات والهيئات العلمية الأجنبية، كما تستفيد من الاتفاقيات الثقافية والعلمية -مع الكثير من دول العالم- لاستقدام الباحثين والخبراء في مجالات التخصص الحديثة، ولإيفاد أعضاء من هيئة التدريس ومعاونيهم في مهمات علمية بحثية، وكذلك تستفيد الجامعات من الاتصال بالمدارس العلمية المتميزة، وإجراء البحوث ذات المستوى العالي.

ومن أهم مشروعات التعاون ما يلي:

أ. بعثات منح السلام الممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية[١٧]:

أبرمت هذه الاتفاقية عام ١٩٨٣م، وبمقتضاها حصلت مصر على منحة قدرها ٥٥ مليون دولار من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، للإيفاد للخارج للدراسة أو التدريب في الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، أو المراكز الاقتصادية أو الإدارية الأمريكية. وخصص لهذا الغرض نحو ١٨٠٠ بعثة علمية أو تدريبية وزعت على النحو التالي:

٩٠٠ منحة سلام، خصصت للجامعات المصرية، منها ١٠٠ منحة للحاصلين على درجة الدكتوراه، وذلك لإجراء بحوث أو دراسات تدريبية، لمدة تتراوح بين ٦-٩ شهور. وخصصت ٨٠٠ منحة للحاصلين على درجة الماجستير لمدة سنتين لكل منها، يوفدون خلالها في بعثات الإشراف المشترك (نظام القنوات العلمية) بين أساتذة مصريين وأمريكيين، للحصول على درجة الدكتوراه من الوطن. بالإضافة إلى ذلك خصصت ٩٠٠ منحة لمهمات علمية تدريبية، يوفد عليها مبعوثون لمدة تتراوح بين ١-١٢ شهرا من القطاع العام والخاص، للمشتغلين في مجالات الأعمال الإدارية والصناعية والتجارية وغيرها.

وقد أسهمت هذه المنح في تطوير القدرات العلمية والتكنولوجية بشكل كبير، واستفادت منها المؤسسات العلمية والتكنولوجية استفادة كبيرة.

ب. مشروع ترابط الجامعات المصرية والأمريكية[١٨]:

يعتبر مشروع ترابط الجامعات المصرية والأمريكية، نموذجاً للمشروعات البحثية القائمة على التعاون الدولي في مصر، وذلك لما مثله من تطبيق عملي للعلاقات العلمية بين الدولتين. وقد وقعت الاتفاقية في سبتمبر عام ١٩٨٠، وتم بمقتضاها تخصيص مبلغ ٢٧,٥ مليون دولار، لإقامة روابط علمية بحثية بين الجامعات في البلدين، بهدف المساهمة في علاج معوقات الإنتاج والتنمية.

وخلال المرحلة الأولى لمشروع الترابط، تم تنفيذ العديد من المشروعات البحثية، ضماناً لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من نتائج البحوث من قبل المستفيدين.

وفيما يلي سوف نوضح أهم النتائج والإنجازات القابلة للتطبيق:

١. تم تنفيذ ٦ مشروعات بحثية، تغطي موضوعات متكاملة متعددة المجالات، وتبحث **في مشكلات مهمة مرتبطة بالتنمية (طاقة – تنمية الصحراء – صحة – زراعة...إلخ). واشتمل كل من هذه المشروعات الشاملة على – من مشروعات البحوث المتخصصة، التي أدت في مجموعها إلى البحث الرئيسي الشامل، وخصص لهذه المشروعات الستة مليون دولار أمريكي.**

٢. غطت البحوث الأخرى –أ كبيراً من المجالات على النحو التالي:

- **الزراعة وإنتاج الغذاء (٢٨ مشروعاً).**
- **الطاقة (٤١ مشروعاً).**
- **تنمية الأراضي وتكنولوجيا الصحراء (٥ مشروعات).**
- **الصحة (٣٦ مشروعاً).**
- **الصناعة (٢٤ مشروعاً).**
- **البنية الأساسية (٧ مشروعات).**
- **تنمية موارد بشرية (٨ مشروعات).**
- **الدراسات البيئية (١٥ مشروعاً).**
- **العلوم التطبيقية (٧ مشروعات).**
- **السياسات الاقتصادية (٨ مشروعات).**

وقد أسهم مشروع الترابط في مرحلته الأولى في تدعيم الجامعات بالتجهيزات البحثية

الحديثة. وكان يُعقد مؤتمر دوري يحضره المعنيون من الجهات المستفيدة، والمتخصصون في مجالات البحوث المختلفة، لإبداء الرأي ومتابعة المشروعات الجارية.

أما المرحلة الثانية لمشروع الترابط، فقد بدأت منذ عام ١٩٩٧م وانتهت عام ٢٠٠٣م، وذلك في نطاق الاعتمادات المالية المحددة نسبياً، وقدرها ٨ مليون دولار أمريكي، و٤,١ مليون جنيه مصري مساهمة من الحكومة المصرية، وبشرط مساهمة الجهة المستفيدة في كل مشروع مادياً أو عينياً، لتحقيق المشاركة وضمان الجدية والمتابعة، وتمت متابعة هذه المشروعات من قبل لجان الفحص المتخصصة. وتم إنجاز ٦١ مشروعاً، وهناك دراسات تقويمية لتحديد مدى الاستفادة الفعلية من هذه المشروعات والنتائج الاقتصادية منها، تمهيداً لتسويقها.

٣. التعاون بين وزارة البحث العلمي والعالم الخارجي(١٩):

أ. اتفاقية العلم التطبيقي والتكنولوجي بين أكاديمية البحث العلمي والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية:

أبرمت الاتفاقية عام ١٩٧٧، بمنحة قدرها ٨,١ مليون دولار، بالإضافة إلى مبلغ ٨٩٥ ألف جنيه مصري، وذلك عن المرحلة الأولى التي انتهت في أكتوبر عام ١٩٨٠م. ومددت الاتفاقية إلى المرحلة الثانية التي انتهت في أكتوبر عام ١٩٨٤م، بتمويل قدره ١٦,٣ مليون دولار.

وتبنت الاتفاقية عدة قضايا قومية ومشاكل إنتاجية، متخذة من البحث العلمي والتكنولوجي أسلوباً وسبيلاً للحل. وقسمت الاتفاقية إلى خمسة مكونات رئيسية، سميت عناصر العلم التطبيقي والتكنولوجي وهي:

- تطوير الإدارة العلمية للبحث العلمي والتكنولوجيا في مصر، لكي تلبي الاحتياجات الحقيقة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- العمل في قضايا قومية، مثل الغذاء والزراعة والطاقة.
- حل مشاكل الإنتاجية عن طريق البحث والتطوير، وهي مشروعات تهدف إلى حل مشاكل الوحدات الصناعية، وذلك بأسلوب الفريق المتكامل.
- تصميم وإنشاء شبكة للمعلومات العلمية والتكنولوجية، تخدم القاعدة العلمية من الباحثين بالجامعات ومراكز البحوث والقطاعات الإنتاجية والخدمية.

- إعداد كوادر مدربة على إصلاح الأجهزة العلمية، وإعداد برامج لاستمرارية التدريب في مصر، وإنشاء وحدات بالجامعات ومراكز البحوث، للقيام بعمليات الإصلاح والصيانة، ودعم المشروعات البحثية بالأجهزة العلمية الحديثة والمتطورة.

ب. اتفاقية العلم والتكنولوجيا من أجل التنمية[٢٠]:

وقعت الاتفاقية في مارس عام ١٩٨٦، لمدة ٨ سنوات مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وتهدف إلى إسهام مجتمع العلم والتكنولوجيا في حل مشاكل التنمية في مصر، وحددت الاتفاقية أربعة برامج هي:

١. برنامج الصحة، ويختص بأمراض الطفولة، وإيجاد وسائل للقضاء على البلهارسيا، بتمويل قدره ٣٣,٢مليون دولار.

٢. برنامج الطاقة، ويتناول تطبيق تكنولوجيا مناسبة، تسهم في ترشيد استخدام مصادر الطاقة المتاحة والمتجددة، بتمويل قدره ٥٤,٥ مليون دولار.

٣. برنامج الاستخدام الأمثل للأراضي الصحراوية وشبه الصحراوية. وكان يهدف إلى وضع برنامج تنمية متكاملة وشاملة الجوانب الزراعية والصناعية والعمرانية، بتمويل قدره ٧,٧ مليون دولار.

٤. برنامج التعاون العلمي والتكنولوجي، وكانت تتولى أكاديمية البحث العلمي إدارته وتنفيذه في مشروعات مرتبطة بالإنتاج والخدمات، بتمويل قدره ٣٦,٢ مليون دولار أمريكي.

جـ. مشروع التعاون بين الأكاديمية والمؤسسة القومية للعلوم الأمريكية[٢١]:

وأهم إنجازات هذا المشروع هو مشروع الاستشعار عن بعد، الذي بدأ مع جامعة أوكلاهما عام ١٩٧١ وتم تمويله عام ١٩٨٣م. ولقد كان المشروع يهدف إلى إدخال التكنولوجيا الحديثة للاستشعار عن بعد، في التطبيقات الحيوية الزراعية والجيولوجية والهندسية. والجدير بالذكر، أن هذا المشروع تحول بعد ذلك إلى الهيئة القومية للاستشعار عن بعد وعلوم الفضاء التابعة لوزارة البحث العلمي.

د. التعاون العلمي بين أكاديمية البحث العلمي وألمانيا وفرنسا[٢٢]:

من أهم ثمرات هذا التعاون، إنشاء معهد تيودور بلهارس للأبحاث، والمعمل المركزي

للخدمات، ومشروعات الطاقة الشمسية بالمركز القومي للبحوث. كما أسهمت فرنسا بتقديم منحة ساعدت في إنشاء معهد بحوث البترول.

هـ- التعاون بين أكاديمية البحث العلمي ودول أخرى(٢٣):

أبرم عدد من الدول الأجنبية اتفاقيات ثنائية مع أكاديمية البحث العلمي. من خلال هذه الاتفاقيات تم تبادل ٣٠٠ عالم مصري وأجنبي في مجالات العلوم والتكنولوجيا، كما تم إيفاد ٣٠٠٠ - عالم مصري في ١٥٠٠ مؤتمر دولي، وتقديم ٢٥٠ منحة دكتوراه، و ٨٥٠ منحة تدريبية مقدمة من ٣٣ دولة أو مؤسسة أجنبية.

ومن أهم المشروعات التي أسهمت فيها الأمم المتحدة (برنامج التنمية للأمم المتحدة)، هو مشروع إنشاء مركز بحوث وتنمية الفلزات، الذى يعد من أنشط المراكز البحثية الصناعية في مصر.

٤. أهم المشروعات البحثية الأجنبية في وزارة الزارعة واستصلاح الأراضي:

تعتبر وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي إحدى الوزارات النشطة، في مجال العلاقات العلمية والتكنولوجية مع الهيئات الدولية والإقليمية ومختلف دول العالم. ومن أهم المشروعات البحثية الأجنبية في هذا المجال هو ما تم من خلال:

- التعاون بين وزارة الزراعة ووكالة التنمية الدولية الأمريكية National Agricultural Research Project الذي أطلق عليه مشروع النارب NARP.
- مشروع نقل التكنولوجيا الزراعية

Agricultural Technology Utilization and Transfer – ATUT.

أ. المشروع القومي للبحوث الزراعية (NARP):

عبارة عن اتفاق بين الحكومة المصرية ممثلة في وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية ممثلة بوكالة التنمية الدولية الأمريكية، ومدة البرنامج ١٠ سنوات، في الفترة من سبتمبر ١٩٨٥ حتى سبتمبر ١٩٩٥م.

أهداف المشروع:

- زيادة الإنتاجية الزراعية لوحدة المساحة والمياه.

- زيادة استدامة أنماط الموارد المحدودة وحماية البيئة.
- تقليل الفجوة الغذائية، والوصول إلى الاعتماد على الذات في الزراعة.

مكونات المشروع:

- البحوث.
- نقل التكنولوجيا.
- تكنولوجيا الحبوب.
- المبادرات الجديدة.

وسائل تحقيق الأهداف:

١. بناء القدرات من خلال:
   - التأكيد على أهمية إدارة البحوث.
   - تحسين وتجهيز كثير من مؤسسات البحوث والإرشاد الزراعي.
   - تطوير الموارد البشرية.

٢. تشجيع برامج البحوث متعددة التخصصات، وكذلك البحوث المشتركة المحلية والأجنبية.

٣. توليد تكنولوجيا زراعية محسنة وجديدة عن طريق البحوث.

٤. بدء الإصلاحات، لتقوية شبكة المؤسسات، التي تخدم الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية.

ميزانية المشروع:

٢٠٥ مليون دولار من الجانب الأمريكي، بالإضافة إلى مبلغ ٢١٩ مليون جنيه من الجانب المصري.

ب. مشروع استخدام ونقل التكنولوجيا الزراعية (ATUT):

هذا المشروع عبارة عن اتفاقية بين وزارة الزراعة واستصلاح الأراضي، ووكالة التنمية الدولية الأمريكية، ومدة الاتفاقية ٦ سنوات، في الفترة من سبتمبر ١٩٩٥ حتى سبتمبر ٢٠٠١م، ولقد تم رصد مبلغ ٦٠ مليون دولار من الجانب الأمريكي، بالإضافة إلى مبلغ ٦ ملايين دولار من الجانب المصري.

ومن الأهداف الاستراتيجية للمشروع، زيادة الإنتاجية، وزيادة الدخل القومي من

الزراعة. ولتحقيق ذلك وضعت الأهداف التكتيكية التالية:

- توفير الدعم الضروري، لتطوير ونقل التكنولوجيا الإنتاجيــة، والتســويق لــبعض المحاصيل البستانية ومحاصيل الغذاء المختارة.
- اختيار التكنولوجيات المناسبة، لحــل المشــاكل الحقيقــة التــي تواجــه المنتجــين والمصدرين، وبالتالي زيادة الإنتاجية والدخل من التسويق الداخلي والتصدير لهــذه المنتجات.
- اختيار التكنولوجيات المؤدية إلى خفض استخدام الكيماويات التي تتم بطريقة غيــر اقتصادية، وغير مرشدة، وكذلك الاستخدام الأمثل للمياه.

ثامناً – التمويل الأجنبي: الفوائد والمشاكل:

وفيما يلي نلخص أهم الفوائد والمشاكل، التي جنتها مصر من جراء التمويــل الأجنبــي للمشروعات البحثية:

١. أهم الفوائد:

- كثير من هذه المشروعات البحثية، كــان يتنــاول قضــايا جوهريــة فــي التنميــة الاقتصادية (الزراعية والصناعية والري والطاقة).
- أسهمت هذه المشروعات في إضافة موارد مالية كبيرة بالعملات الصعبة، مما أسهم في تحديث الأجهزة العلمية ووسائل البحث العلمي، في كثير من مؤسسات البحــث العلمي المصرية.
- أتاحت هذه المشروعات الفرصة للباحثين المصريين المشتركين فيها، للتعرف علــى أحدث الموضوعات العلمية في مجالات تخصصاتهم بعد طول انغلاق خلال عقــدي الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، وكــذلك التــدريب العملــي علــى إدارة البحوث العلمية والتطوير التكنولوجي، وكتابة المقترحات البحثية والتقارير العلميــة، وتقديمها في مواعيدها المحددة.
- أتاحت هذه المشروعات للباحثين المصريين فرص الاحتكاك الدولي، مــع نظــرائهم في العالم المتقدم.

٢. أهم المشاكل:

- نسبة كبيرة من التمويل المخصص لهذه المشروعات، كان يصرف على العلماء والخبراء الأجانب.
- سببت هذه المشروعات بعض المشاكل الشخصية بين الباحثين المشتركين فيها وزملائهم غير المشتركين، وبينهم وبين المسئولين في المؤسسات العلمية التي يعملون بها.
- أسئ استخدام بعض الأموال في عدد من المشروعات، مما دعي الحكومة في ذلك الوقت إلى تقنين صرف الاعتمادات لهذه المشروعات، واستصدار القرار الجمهوري رقم (٤٨) لسنة ١٩٨٢م بشأن القواعد والضوابط الخاصة بمشروعات البحوث المشتركة مع جهات أجنبية.

ولقد توقف كثير من الأنشطة البحثية في هذه المشروعات، بمجرد توقف التمويل الأجنبي الخارجي. وبالتالي لم تتم أو تظهر عنها الاستدامة المطلوبة.

تاسعاً - الأوضاع الراهنة لمنظومة البحث العلمي المصري:

يمكن تلخيص أهم ملامح الوضع الحالي في النقاط التالية:

- **هناك أعداد كبيرة من مؤسسات العلم والتكنولوجيا تختلف في تبعيتها ووظائفها، ويفتقر أغلبها إلى جانب التطوير التكنولوجي.**
- **أغلب هذه المؤسسات تنتمي إلى جهاز الحكومة، وتتسم في كثير من أمورها بسمات الجهاز المركزي الحكومي البيروقراطي، ولذلك فإن تجاوبها مع المتغيرات العالمية والمحلية المتسارعة بطئ، ويهدد الكثير من هذه المؤسسات بالتخلف عن حركة التطور.**
- **تتوزع هذه المؤسسات بين العديد من القطاعات والوزارات والجامعات، وخطوط الاتصال فيما بينها إما ضعيفة، أو منعدمة كلياً.**
- **لا توجد آلية قومية فوقية فعالة تضع الرؤى المستقبلية، وتخطط للعمل في إطار منظومي شامل.**
- **تفتقر كثير من مؤسسات التنفيذ، سواء في طريقة تنظيمها أو عملها وإداراتها، إلى العديد من السمات الديناميكية لمؤسسات البحث والتطوير الحديثة والفعالة.**

- تفتقر البنية التنظيمية في علاقاتها بالمجتمع، إلى آليات فعالة تسمح بخلق الطلب على العلوم والمعارف والخدمات التكنولوجية.
- بالرغم من ارتفاع أعداد الأفراد والعاملين في مؤسسات العلم والتكنولوجيا (التي تصل إلى ١٢٠ ألف باحث)، فإن العبرة ليست بالكم، وإنما بالكيف والنوع ومدى توافق قدرات الباحث وتأهيله مع احتياجات المجتمع.
- تتركز الثروة العلمية البشرية في قطاع التعليم الجامعي، وليس في قطاع الإنتاج كما هو الحال في الدول المتقدمة (٧٣% من قوة العمل توجد في الجامعات المصرية).
- يمثل التمويل إحدى المشاكل الرئيسية التي تواجه منظومة البحث العلمي. وتقدر نسبة الإنفاق الحكومي (وهو الغالب) في موازنة ٢٠٠٢/٢٠٠٣م بحوالي ١% من الدخل القومي، في حين يصل في بعض الدول المتقدمة إلى ٣-٤%، وهو يمثل فرقاً هائلاً إذا أخذنا فى الحسبان الارتفاع النسبي الكبير للدخل القومي لهذه الدول مقارنة بمصر.
- يصل نصيب الفرد من الإنفاق على البحث العلمي إلى أدنى مستوى، حيث يقدر بمبلغ ٣٧ جنيهاً مصرياً في موازنة ٢٠٠٢/٢٠٠٣، في حين بلغ في الولايات المتحدة الأمريكية ٧٠٠ دولار. ويلاحظ أن ٧٠% من الميزانية المخصصة للبحث العلمي يستأثر بها بند الأجور والمرتبات.
- حقق التمويل الأجنبي والتعاون العلمي الخارجي المصاحب له بعض التحسين في تجهيزات المؤسسات البحثية، وفي نوعية الإنتاج العلمي لبعض العلماء، وكذلك في توجيه البحوث ناحية احتياجات المستفيدين، إلا أنه -بالقطع- لم يحقق العوائد التي تتناسب مع الكلفة، كما أنه يسير تدريجياً نحو الانحسار.
- تشكل رسائل الماجستير والدكتوراه الجانب الأكبر من مخرجات مؤسسات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ولم تجد طريقها إلى التطبيق، ومازال الطريق طويلاً نحو خلق طلب فعال على خدمات مؤسسات البحث العلمي والتكنولوجيا.

عاشراً – نقاط الضعف في منظومة العلم والتكنولوجيا المصرية:

يمكن تلخيص أهم نقاط الضعف في منظومة العلم والتكنولوجيا المصرية في النقاط التالية:

- الوضع العام لمنظومة البحث العلمي، ينم عن المعاناة من ضعف عام، مقارنة بالمعايير العالمية.
- عدم القدرة على توظيف وتفعيل مكونات منظومة التنمية العلمية والتكنولوجية، أو على تنسيق العلاقات بين مكوناتها وبين المنظومات المجتمعية الأخرى.
- إن السياسات المعلنة لا تعتبر البحث العلمي والتطوير التكنولوجي قضية ذات أولوية مهمة للحكومة، وقد يعزى ذلك إلى التوجه السائد بين كثير من المسئولين بإمكانية إحداث تنمية اقتصادية سريعة، عن طريق استيراد التكنولوجيا من الخارج، وربما أيضاً عدم إحساس هؤلاء المسئولين بالثقة في إمكانيات القاعدة العلمية والتكنولوجية الوطنية.
- بالرغم من وجود وثائق عديدة عن إستراتيجيات البحث العلمي في شتى المجالات، إلا أن التنظيم الحالي لمنظومة التنمية العلمية والتكنولوجية، مازال يفتقر إلى وجود رؤية واضحة ومخطط استراتيجي محدد المعالم، لما هو مطلوب تحقيقه من المؤسسات البحثية.
- عدم توافر وتكامل الكثير من المدخلات والمعلومات، بما يصعب صياغة السياسات والمخططات الاستراتيجية واتخاذ القرارات، وبخاصة فيما يرتبط بتجميع وتخصيص الموارد والتنسيق بين الخطط.
- انتماء معظم المؤسسات العلمية والتكنولوجية إلى الحكومة، مع سيادة الأنماط البيروقراطية في إدارة علاقاتها، وذلك فيما يقوم بينها من روابط.
- عدم توافر الآليات القادرة على إدارة مكونات المنظومة، للوفاء باحتياجات الجهات المستفيدة، أو لتسويق إنتاجها ونقله إلى مرحلة التطبيق التجاري.
- عدم توافر التمويل المخصص للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، بما يؤدي إلى تقادم مرافق مؤسساتها، وعدم إمكانية ملاحقتها للعمل العلمي والتكنولوجي المعاصر.
- عدم وجود روابط، لتعظيم إسهام القاعدة العلمية والتكنولوجية في عمليات اختيار وتطويع التكنولوجيا المستوردة، وغيبة الآليات التي تحفز على ذلك.
- الافتقار إلى الهياكل المناسبة لنقل وتطبيق التكنولوجيا.

- **تشتت جهود التعاون الدولي في مجالات البحث والتطوير التكنولوجي، بما لا يحقق الاستفادة الكاملة من المنح التي تقدم لمصر.**
- **ضعف مدخل الثقافة العلمية في إعداد المناخ المحيط، وفى توفير مقومات بناء مجتمع علمي تكنولوجي معاصر.**
- التباعد بين المنظومتين الفرعيتين للعلوم الطبيعية والاجتماعية.

حادى عشر – مشروع الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولوجي واختيار الأولويات:

للتغلب على أسباب الضعف في منظومة التنمية العلمية والتكنولوجية، حرصت أكاديمية البحث العلمي في إطار الرؤية الاستراتيجية التي تمتد حتى عام ٢٠٢٠م، أن تتبنى عدداً من المشروعات المستقبلية، التي يعد مشروع" الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولوجي واختيار الأولويات"،[٢٤] من بينها. ويهدف هذا المشروع إلى تقديم الخلفية المعرفية اللازمة، والرؤى القطاعية والميدانية، بالإضافة إلى التحليل النقدي الذي يمكننا من صياغة رؤية مستقبلية، مستندة على أحدث مناهج الاستشراف في مجال العلم والتكنولوجيا، مع الاستفادة بالأبعاد العالمية في التوصل إلى رؤيتنا المحلية المستهدفة. وقد حرص القائمون على المشروع على وضع منهج متكامل للإطار العام للمشروع، والأسلوب الأمثل لآليات التنفيذ، مع توضيح الجوانب الإجرائية، والشروط المرجعية لكل خطوة.

الإطار العام للمشروع:

١. الدراسات المنهجية والخلفية المعرفية (القاعدة المعرفية):

نظراً إلى أن القاعدة المعرفية الواسعة، تمثل المكون الرئيسي لهذه النوعية من المشروعات المستقبلية، فقد استقر الرأي على إجراء الدراسات الآتية:

١. الدراسات المنهجية في تحديد الرؤى المستقبلية للعلم والتكنولوجيا.
٢. تجميع وتحليل الأدبيات المنشورة على المستوى الدولي والإقليمي.
٣. الدراسات الوطنية في دول منتقاة وبخاصة الدول النامية.
٤. تقييم تطور الفكر المصري في الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بالعلم والتكنولوجيا.

٥. رؤى قطاعية منتقاة.

٦. دراسة تطوير نظم براءات الاختراع والابتكار والملكية الفكرية في مصر.

٢. الرؤى القطاعية:

باعتبار أن أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا تمثل مظلة الجماعة العلمية في مصـــر، فقد تم التركيز على رؤى المجالس النوعية بالأكاديمية، وأنشـــطتها الفعليـــة، فـــي دراســـات تفصيلية.

٣. رؤى الجماعة العلمية في مجالات مختارة (الرؤى الميدانية):

لتوسيع قاعدة الاستفادة من طموحات الجماعة العلمية في مصر، يقوم الفريـــق البحثـــي بدراسة ميدانية لمجالات البحث العلمي، باستخدام الاستبيان الخـــاص بـــالعلم والتكنولوجيـــا، الصادر عن هيئة الأمم المتحدة.

وفي ضوء الانتهاء من الأنشطة الجارية في هذا المشروع، ســـيجري الفريـــق البحثـــي دراسة مقارنة تحليلية-نقدية، تمكنه من صياغة الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولـــوجي واختيار الأولويات في مصر.

هوامش الدراسة

(١) مشروع "الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولوجي واختيار الأولويات" الباحث الرئيسي الأستاذ الدكتور أحمد شوقي، التقرير الرابع، أكاديمية البحث العلمي، مايو ٢٠٠٤م.

(٢) أ. دراسة عن تخطي الفجوة العلمية والتكنولوجية (رؤية مصرية)، أستاذ دكتور عصام الدين جلال، ١٩٩٧م.

ب. المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي، ديسمبر ٢٠٠٢م.

(٣) دكتور محمد مختار الحلوجي، منظومة العلم والتكنولوجيا في مصر، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ٢٠٠١م، صفحة ٥.

(٤) Y. De Hemtine "Key questions for policy makers in science and technology UNESCO/NS/ROU/550, Paris, Sept. 1981.

(٥) فينيس كامل جودة "منظومة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في محور التنمية كيف يكون؟ وماذا نحن فاعلون، الندوة العلمية بمناسبة اليوبيل الذهبي للأكاديمية المصرية للعلوم، إبريل ١٩٩٥م.

(٦) Douglaes E. Oleson, in Exploring Your Future, Living and Working in The Information age, World Future Society, Betheda, Meryland, USA, 1996, p.71

(٧) انظر يوسف مرسى، الثورة التكنولوجية - خيارات مصر للقرن ٢١، فى دكتور محمد السيد سعيد (محرر)، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ١٩٩٦، صفحة ٢٠١.

(٨) تقرير إنجازات أكاديمية البحث العلمي خلال الفترة ١٩٩٧ إلى ٢٠٠١، المؤتمر العام الدورة الثانية عشرة ديسمبر ٢٠٠١.

(٩) قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم (٣٧٧) لسنة ١٩٩٨م.

(١٠) أكاديمية البحث العلمي، استراتيجية البحث العلمي في المرحلة القادمة، كتاب المؤتمر القومي لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا- الدورة الثالثة ديسمبر ١٩٧٧م، ص ص ١٠: ١٧.

(١١) Academy of Scientific Research and Technology, Egyptian Women in Science and Technology 1992, p. 12

(١٢) التعليم والبحث العلمي- المؤتمر السنوي للحزب الوطني الديمقراطي سبتمبر ٢٠٠٣م.

(١٣) وزارة الدولة لشئون البحث العلمي- أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات الإنفاق على البحث العلمي (دراسة تحليلية ومقارنة)، المؤتمر السنوي العام (الدورة الحادية عشر)، وثيقة رقم ١١ ديسمبر ١٩٩٨م.

(١٤) التعليم والبحث العلمي- المؤتمر السنوي للحزب الوطني الديمقراطي سبتمبر ٢٠٠٣م، مرجع سابق.

(١٥) وزارة الدولة لشئون البحث العلمي- أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي، مؤشرات الإنفاق على البحث العلمي، مرجع سابق.

(١٦) وزارة الدولة لشئون البحث العلمي، دليل عن المؤسسات العلمية والبحثية الحكومية الرئيسية (فيما عدا الجامعات والمعاهد العليا والمؤسسات العسكرية)، أغسطس ١٩٩٧م.

(١٧) عزت خيرت "الأوضاع الراهنة للجامعات الحكومية في مصر واستراتيجية تطويرها وتنميتها"، فى منظومة العلم والتكنولوجيا في مصر، مرجع سابق.

(١٨) المجلس الأعلى للجامعات- وحدة تنسيق العلاقات الخارجية - خلاصة بحوث المرحلة الأولى من مشروع ترابط الجامعات المصرية والأمريكية- عدد خاص نشرة العلم والتنمية.

(١٩) أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، مشروع العلم التطبيقي والتكنولوجي، التقرير الأول ديسمبر ١٩٨١.

(٢٠) Ministry of Scientific Research, Academy of Scientific Research and Technology, United State Agency for International Development and Technology Transfer Cooperation Project Serving Egyptian Sectors, Part II 1981.

(٢١) أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، ٢٥ عاماً في خدمة التنمية ١٩٧١-١٩٩٦م.

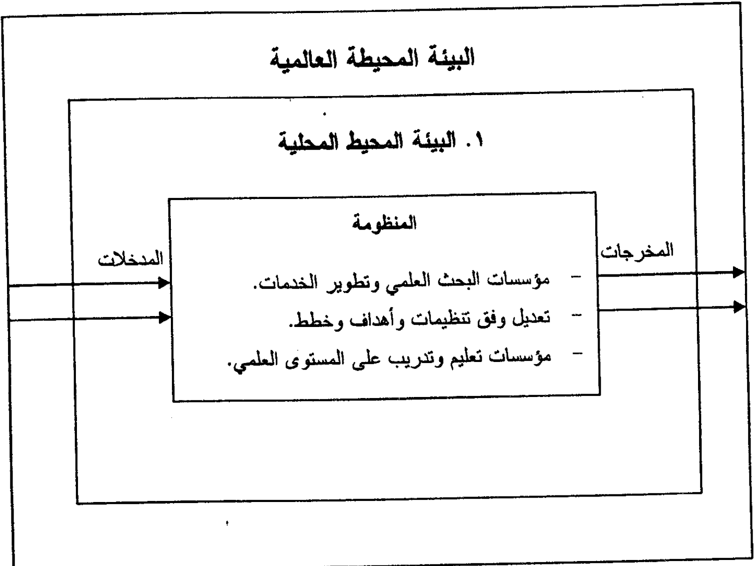
(٢٢) إنجازات أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا خلال الفترة من ١٩٩٧-٢٠٠١م ص ص ٧٩-٩١.

(٢٣) Tropical Research& Development INS, The National Agricultural Projects Contributions to Significant Advances in Egyptian Agriculture. Submitted to USAID/CAIRO be Gainvile, Florida, USA, June 1994.

(٢٤) مشروع "الرؤية المستقبلية للتقدم العلمي والتكنولوجي واختيار الأولويات" الباحث الرئيسي الأستاذ الدكتور أحمد شوقي، التقرير الأول أكاديمية البحث العلمي، ٢٠٠٠م.

شكل رقم (١)

مخطط لمنظومة العلم والتكنولوجيا ومفرداتها



المؤسسات	التنظيمات الإدارية	العمليات الوظيفية
– مراكز بحث وتطوير	– علوية قومية (استراتيجية)	– سياسات وإستراتيجيات وخطط
– جامعات	– مؤسسية (تنفيذية)	– تنظيم وتنسيق ودعم مكونات المنظومة
– خدمات معلومات واستشارات		– توليد ونقل وتطبيق المعارف
– مؤسسات إنتاجية		
– جمعيات ومنظمات غير حكومية		
– آليات مساعدة أخرى		

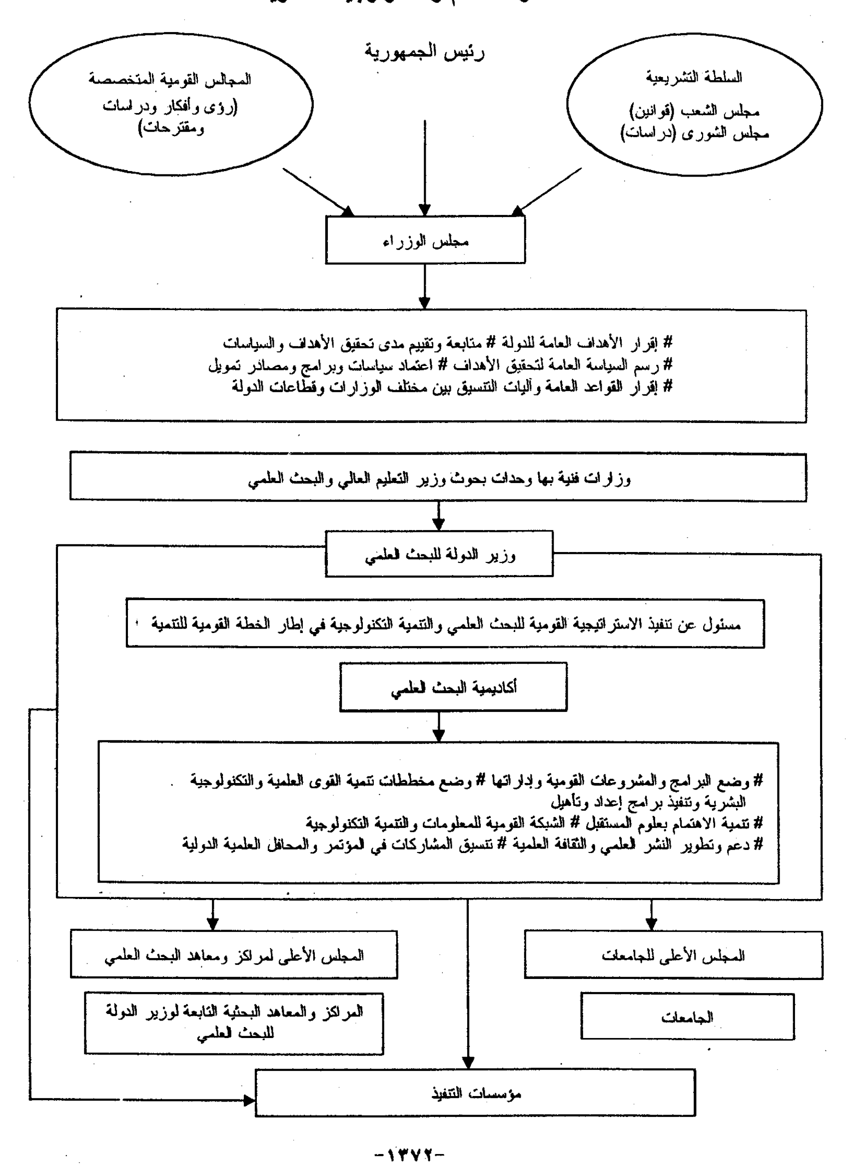
المدخلات: تمويل – احتياجات – قوى بشرية – تجهيزات – معارف.

المخرجات: – الرؤى الفكرية – حل مشاكل الإنتاج – تحسين نوعية الحياة والصحة والبيئة.

– متابعة التطور العالمي والمشاركة فيه

شكل رقم (٢)

منظومة العلم والتكنولوجيا المصرية



فيما يلي نشير إلى بعض الإنجازات التي حققتها أكاديمية البحث العلمي خلال الفترة من ١٩٩٧م إلى ٢٠٠١م:

جدول رقم (١)

توزيع الكوادر البحثية بين قطاعات الإنتاج والتعليم العالي وقطاع البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ومقارنة ذلك بما هو الحال في بعض الدول المتقدمة والنامية

مسلسل	الدولة	النسبة المئوية		
		قطاع الخدمات والإنتاج	قطاع التعليم العالي	قطاع البحث العلمي
١	جمهورية مصر العربية	١٣،٤٣	٧٣،٢٥	١٣،٣٢
٢	جنوب أفريقيا	٣٤،٩٠	٣٥،٨٠	٢٩،٣٠
٣	المكسيك	٧،٢٠	٤٠،٨٠	٥٢،٠٠
٤	الولايات المتحدة الأمريكية	٨٠،٤٧	١٣،٣٠	٦،٢٣
٥	روسيا	٦٧،٥٠	٤،٩٠	٢٦،٦٠
٦	الفلبين	١٠،٩٠	٤٤،٤٠	٤٤،٤
٧	سنغافورة	٦٢،٧٠	١٨،٣٠	١٩،٠٠
٨	ألمانيا	٦١،٨٠	٢٣،٢٠	١٥،٠٠
٩	السويد	٥٩،٤٠	٢٩،٧٠	١٠،٩٠
١٠	إنجلترا	٥٨،٨٠	٢٣،٧٠	١٧،٥٠
١١	اليابان	٥٨،٨٠	٣٠،٥٠	١٠،٧٠

المصدر: "مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار" مجلس الوزراء جمهورية مصر العربية.

جدول رقم (٢)

مشروعات البحوث المتعاقد عليها خلال الخطة ١٩٧٧/٢٠٠٢م

المجالس النوعية / الشعب المشتركة	المشروعات		التكلفة	
	العدد	%	الإجمالي	%
الغذاء والزراعة	٣٣	١٨,٥	٩,٩٤٤	٢١،٣
الثروة الحيوانية والسمكية	٨	٣,٢	١,٥١٧	٣,٢
الصناعة	٣٦	١٤,٥	٨,٠٤٥	١٧,٢
البترول	٤	١,٦	١,٤٩٧	٣,٢
الثروة المعدنية	١	٠,٤	٠,٧٤٠	١,٦
الكهرباء والطاقة	١٠	٤	١,٥٢١	٣,٣
الطبية	٢٠	٨,٩	٤,٨٩٣,٨	٨
النقل والاتصالات	٢٠	٨	١,٩٣٦	٣,٩
التشييد والإسكان والمجتمعات الجديدة	١١	٤,٤	١,٤٩٩	٣,٢
العلوم الاقتصادية	٦	٢,٤	٠,٣٤٣	٠,٧
العلوم الاجتماعية والسكان	١٦	٦,٤	٠,٨٠١	١,٧
العلوم الأساسية	٨	٣,٢	٢,٧٧٧	٦
علوم وتكنولوجيا الفضاء	١٩	٧,٦	٢,٠٧١	٤,٥
التغذية والصناعات الغذائية	٤	٢,٤	١,١٥٩	٢,٥
المياه والصرف الصحي	٣	١,٣	١,٣١٩	٢,٨
تنمية القرية	١٠	٤	١,١٦٩	٢,٥
إدارة الأخطار والتأمينات	١٠	٤	٠,٥٣٠	١,١
الحملات القومية	٥	٢	٤,٢٥٠	٩,١
العلوم الإدارية	٨	٣,٢	٠,٧٤٣	١,٦
الإجمالي	**٢٤٩**		**٤٦,٨**	

التكلفة بالمليون جنيه مصري

جدول رقم (٣)

توزيع مشروعات البحوث على الجامعات المصرية وتكلفتها الإجمالية

الجامعات	المشروعات		التكلفة	
	العدد	%	الإجمالي	%
القاهرة	٢٢	٢٥,٦	٣,٣٦	٢٦,٣
عين شمس	١٧	١٩,٨	٢,٩	٢٢,٥
الأزهر	٤	٤,٧	٠,٦٤١	٥
حلوان	٤	٤,٧	٠,٣٠١	٢,٤
الإسكندرية	١٢	١٣,٩	٢,٢٧٢	١٧,٨
الزقازيق	٥	٥,٨	٠,٨٢٨	٦,٥
طنطا	٢	٢,٣	٠,١٦٤	١,٣
المنصورة	٧	٨,١	٠,٧٤٩	٥,٩
المنوفية	٢	٢,٣	٠,٢٦٥	٢
قناة السويس	٤	٤,٧	٠,٧٤٨	٥,٩
أسيوط	٦	٦,٩	٠,٥٢٧	٤,١
المنيا	١	١,٢	٠,٠٤٠	٠,٣
الإجمالي	٨٦		**١٢,٧٦٩**	

التكلفة بالمليون جنيه مصري

جدول رقم (٤)

يبين توزيع مشروعات البحوث على مراكز ومعاهد بحوث وزارة الزراعة وتكلفتها الإجمالية

مركز / معهد	المشروعات		التكلفة	
	العدد	%	الإجمالي	%
مركز بحوث الصحراء	١	٥,٣	٢٢٥	٤,٤
معهد بحوث البساتين	٢	١٠,٥	٢٤٢	٤,٧
معهد بحوث وقاية النبات	٢	١٠,٥	٤٢٠	٨,٢
معهد بحوث الهندسة الزراعية	٣	١٥,٨	١٠١٠	١٩,٨
معهد بحوث المحاصيل الحقلية	٣	١٥,٨	١٠٧٢	٢١
معهد بحوث الأمصال واللقاحات	١	٥,٣	١٨٩	٣,٧
معهد بحوث صحة حيوان	١	٥,٣	٥٠٠	٩,٨
معهد بحوث الإنتاج الحيوانى	١	٥,٣	٢٠	٠,٤
معهد بحوث تكنولوجيا الأغذية	١	٥,٣	٢٢٣	٤,٤
معهد بحوث المحاصيل السكرية	١	٥,٣	٣٣٨	٦,٦
معهد بحوث الاقتصاد الزراعي	١	٥,٣	٤٠٠	٧,٨
معهد بحوث الأرز	١	٥,٣	٤٥٠	٨,٨
الهيئة العامة لتنمية بحيرة ناصر	١	٥,٣	٢٠	٠,٤
الإجمالي	**١٩**		**٥١٠٩**	

التكلفة بالألف جنيه مصري

جدول رقم (٥)

يبين توزيع مشروعات البحوث على مراكز ومعاهد بحوث وزارة الري وتكلفتها الإجمالية

مركز / معهد	المشروعات		التكلفة	
	العدد	%	الإجمالي	%
معهد بحوث المياه الجوفية	٢	٣٣،٣	٦٠٧	٥٥،٧
المركز القومي لبحوث المياه	٢	٣٣،٣	٢٢٤	٢٠،٦
معهد بحوث الموارد المائية	١	١٦،٧	٥٩	٥،٤
معهد بحوث نهر النيل	١	١٦،٧	٢٠٠	١٨،٣
الإجمالي	**٦**		**١٠٩٠**	

التكلفة بالألف جنيه مصري

جدول رقم (٦)

يبين بيان بالاتفاقيات والبرامج التنفيذية التي وقعت مع دول أجنبية.

البرنامج	تاريخ التوقيع
بروتوكول التعاون العلمي والتكنولوجي مع المجلس القومي الإيطالي	١٩٩٧/١٢/١٢
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع حكومة الهند	١٩٩٧/٤/٩
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم النمساوية	١٩٩٧/١٠/٧
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم المجرية	١٩٩٨/٣/١٨
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم بروسيا الاتحادية	١٩٩٨/١١/٢٦
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم البلغارية	١٩٩٨/١/٢٦
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم التشيكية	١٩٩٩/١٠/١٧
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع أكاديمية العلوم البولندية	١٩٩٩/١٠/١٧
	٢٠٠١/٣/١٤
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع المؤسسة القومية للعلوم الصينية	١٩٩٨/٣/١٤
البرنامج التنفيذي لاتفاق التعاون العلمي مع مجلس البحوث العلمية والصناعية الهندية	٢٠٠١/٦/٢٨
بروتوكول التعاون العلمي والتكنولوجي مع المؤسسة القومية للعلوم الصينية	١٩٩٨/٣/١٤
مذكرة تفاهم مع أكاديمية العلوم الصينية	٢٠٠٠/١/٢٦
مذكرة تفاهم مع أكاديمية العلوم الماليزية	٢٠٠١/٢/١

جدول رقم (٧)

المنح المقدمة للدراسات العليا والتدريب ونسبة الاستفادة منها

المنحة	العدد	الاستفادة	النسبة المئوية
الدكتوراه	٨٠	٧١	٨٨
ماجستير	١٥	١٢	٨٠
تدريب	٨٧	٧٧	٨٨

٢٨. الجامعات والعمليات التنموية

د. صلاح سالم زرنوقة

من المفترض أن للجامعات دورا مهما فى عملية التنمية بمعناها الشامل فى أى مجتمع كما فى أى مرحلة تاريخية. والثابت أنها كانت الأقدر – من بين المؤسسات الأخرى – على تحقيق هذا الهدف، أو على الأقل، على دفع عجلة التقدم إلى الأمام. والواقع أن هذه المقولات لا تختلف مهما اختلفت المجتمعات أو الظروف أو الأحوال أو الأزمان، ففى كل الأحوال فإن الجامعة هى التى تقدم للمجتمع العناصر البشرية التى تقوم على قضية التنمية وتشارك فى عملياتها، وهى التى تؤدى الدور الأكبر فى صناعة العلم، وفى توفير الخبرات وتقديم الحلول لمشاكل المجتمع، وهى التى يناط بها مواجهة التحديات: الداخلية والخارجية، وعليها يقع عبء صنع المستقبل(١).

وتشهد العلاقة بين الجامعات والتنمية فصولاً عديدة من الالتباس أو الارتباك، من بين هذه الفصول جدلية العلاقة بينهما، بحيث يصعب فى هذه العلاقة تحديد دور كل منهما وتأثيره على الآخر، فالارتقاء بمستوى الجامعات وتحسين أدائها يساهم فى إنجاز التنمية، لكن فى المقابل فإن معدلات مرتفعة من التنمية هى التى سوف تضمن جامعات من طراز متقدم. ويمكن – ببساطة– أن نتذكر هنا أن أفضل خمسمائة جامعة فى العالم قد تصادف وجودها فى دول ومجتمعات متقدمة، لكنها ليست الصدفة التى نعرفها، وإنما هى مصادفة الارتباط الشرطى إن صح التعبير. أيضاً بين هذه الفصول إشكالية ما يعنيه دور الجامعات فى التنمية؛ هل يعنى مواكبة الاتجاهات العالمية، أى مواكبة كل ما هو جديد فى العالم فى مجالها، أم يعنى التعبير عن الحاجات –ثم الطموحات– الوطنية ؟ خصوصاً إذا كانت هناك مسافة واضحة بينهما. كذلك من بين هذه الالتباسات تعدد صور العلاقة بين الجامعة والتنمية وتنوع أشكالها ومستوياتها، فالجامعات قد تكون هى ذاتها مجالاً للتنمية، وقد تكون آلية فى تحقيق التنمية، وقد تعمل على توفير شروط التنمية وتستنبت استحقاقاتها، وقد تكون فاعلاً فى إنجاز عملية التنمية أو الاضطلاع ببعض جوانبها، وقد تسهم بهذا الدور من خلال وظائف وأنشطة عديدة، سواء أكان هذا الإسهام فى بناء البشر أم فى هندسة المجتمع، سواء من خلال التعليم أو البحث العلمى أو خدمة المجتمع، أو من خلال البنية والتكوين، أو من خلال

الأداء والمعايير.... إلى غير ذلك[٢].

لكن بغض النظر عن هذه الالتباسات، فإن دور الجامعات فى عملية التنمية يستلزم أن يستهدف العمل الجامعى تحقيق التنمية، ثم أن تختار الجامعة لنفسها الوسائل والأدوات التى تحقق هذا الهدف. وبينما يتعلق الشق الأول بفلسفة العمل الجامعى ومدى وضوح الهدف فيه، ومدى ارتباط هذا الهدف بعملية التنمية وغاياتها، يرتبط الشق الثانى بوظائف الجامعة وأدوارها.

وتكشف مراجعة الأدبيات فى هذا الشأن عن أن هناك اتفاقا على أن دور الجامعات فى تحقيق التنمية يترجم علمياً فى حمايتها للأمن القومى، وحفاظها على الهوية والثقافة الوطنية، وفى حرصها على غرس قيم الانتماء، وفى إسداء المشورة العلمية للمجتمع، وتقديم الخبرات والإسهام فى حل مشاكله القائمة، وفى تطوير العنصر البشرى وتنميته (من حيث المهارات والمعارف)، وفى صناعة هذا العنصر البشرى (من حيث المواطنة والقدرة على التعامل مع التحديات والمستجدات، وتبنى قيم الديمقراطية وسلوكيات العولمة)، وفى إنجاز البحوث العلمية (الأساسية والتطبيقية)، وفى مسايرة العصر وتطوراته، وفى الاستجابة للتحديات بكافة أشكالها، وفى إبداء الحرص على قيم التنمية (العدالة، المشاركة، المبادرة)، وفى حوار الحضارات والتفاعل مع الثقافات الأخرى، وفى تعظيم استغلال الموارد، وفى خدمة سوق العمل ..... إلى غير ذلك[٣].

وما سبق يعنى –بالنسبة لهذه الدراسة– عدة أمور:

الأمر الأول هو أن دور الجامعات فى التنمية يجمع ما بين عناصر واتجاهات ونماذج عالمية من ناحية، ومتطلبات وطنية من ناحية أخرى. وإذا كانت كل منهما تمثل ضرورة، فإن معيار النجاح يتمثل فى كيفية الجمع بينهما فى معادلة صحيحة وصحية. بعبارة أخرى فإن مقياس قدرة الجامعة على النهوض بعملية التنمية يتوقف على نجاحها فى إيجاد التوازن والملاءمة بين الاعتبارات والمعايير العالمية من جانب، واحتياجات المجتمع الوطنية من جانب آخر، على أنه يجب أن ندرك منذ البداية أن المواءمة –هنا– تشير إلى تسخير هذه المعايير العالمية لخدمة الأهداف الوطنية، أو توظيف التطورات العالمية لتلبية الاحتياجات المحلية.

الأمر الثانى –وهو مجرد ترتيب منطقى على الأول– هو أن البحث فى العلاقة بين

الجامعات والعمليات التنموية –وهو موضوع هذه الدراسة– لابد أن ينصرف فى هذه الحالة إلى التفتيش عن هذه المواءمة، أو عن تلك " المعادلة الصعبة " فى فلسفة العمل الجامعى من ناحية، وفى الأداء الجامعى (بما يشمله من وظائف وأدوار) من ناحية أخرى.

الأمر الثالث هو أن الفشل فى خلق هذا التواءم –بمعناه المذكور– بين الأجندات العالمية والاحتياجات الوطنية سوف يعنى غموض فلسفة العمل الجامعى أو عدم وجودها، ومن ثم عدم وجود هدف محدد للجامعة، وسوف يعنى كذلك بالنسبة لوظائف الجامعة أنها مجرد استجابة وقتية لضغوط طارئة، أو مجرد تماهٍ مع ظروف عابرة بما ينطوى عليه ذلك من غياب تقاليد واضحة ومستقرة للعمل الجامعي، ومن الطبيعي أن يؤدى ذلك إلى ابتعاد الجامعة عن دورها التنموي، ومعنى ذلك أن الدراسة معنية بالإجابة عن سؤال أساسى وهو: إلى أى حد تعكس فلسفة العمل الجامعى من جانب ووظائف الجامعة من جانب آخر، القدرة على المواءمة بين المعايير العالمية والاحتياجات الوطنية، بما يدلل على قدرتها على أن تؤدى دوراً إيجابياً فى تحقيق التنمية ؟

الأمر الرابع هو أن الدراسة ليست معنية بتفاصيل دور الجامعات فى التنمية، ولا بالتعرض لجوانب هذا الدور –فذلك تناولته دراسات أخرى فى هذا المشروع[٤]– وإنما تبحث فى قدرة الجامعة على النهوض بهذه المهمة، وهذا هو ما يفهم من عنوان الدراسة " الجامعات والعمليات التنموية". بعبارة أخرى ليس المقصود من هذا العنوان استعراض العمليات التنموية التى تمارسها الجامعات أو التى تضطلع بها، وإنما المقصود هو الوقوف على قدرة الجامعات على النهوض بهذه العمليات التنموية بكافة أشكالها.

الأمر الخامس هو أن هذا المعيار المستخدم فى التعرف على قدرة الجامعات على القيام بدور تنموي مبنى على تصور معين، مفاد هذا التصور هو أن الجامعة إنما تؤدى دورها فى التنمية من خلال تلبية احتياجات المجتمع والتعبير عنها، لكنها فى نفس الوقت يجب أن تتعاطى مع التطورات العالمية وأن تستفيد منها، ومن ثم فإن الانعزال عن هذه التطورات يعنى التقوقع وبالتالى التخلف عن العصر، كما أن الانسياق وراء هذه التطورات –وفيها ما فيها– سوف يعنى تجاهل الاحتياجات الوطنية، وعند ذلك لا يمكن الحديث عن دور تنموى. وعليه فإن الحل يكمن فى القدرة على المواءمة بين طرفى هذه المعادلة. ومرة أخرى فإن المواءمة تعنى –هنا– توظيف المعايير العالمية لخدمة الأجندة الوطنية[٥]. وهنا يجب التأكيد

على أن التطورات العالمية تشمل عدة أنماط؛ فمنها ما يعد تطوراً إيجابيـاً ينبغـي الاسـتفادة منه، مثال ذلك التقدم العلمى والتكنولوجي، والتطور فى مجال الإدارة وأساليب التعليم. ومنها ما يعتبر من قبيل الجرى وراء كل جديد على سبيل " الموضة "، ويتمثل ذلك فـي اتجاهـات جديدة تخدم أغراضا معينة لأطراف معينة، قد يتبقى منها تحقيق الربح مثلاً، ومنها مـا يعـد ضغوطاً تمارسها قوى عالمية على المجتمعات الأخرى لوضعها على طريق معـين، مثـال ذلك محاولات محو الهوية الوطنية، أو تغيير الثقافة، أو التأثير فى الأذواق، أو تعديل منـاهج التعليم.

هذه الدراسة –إذن– هى بحث تقويمى بالدرجة الأولى، لكنها فى نفس الوقـت تشـخص أزمة الجامعة من منظور تنموى. ومن البديهي أن الحديث عن الجامعات أشمل من الحـديث عن التعليم الجامعى، ذلك أنه ينطوى على كافة الوظائف المنوط أداؤها بالجامعة، وعلى كافة تداعيات العمل الجامعى على المجتمع. كذلك فإن الحديث عن العمليات التنموية يشير إلى كل ما يتطلبه العمل الوطنى من تلبية احتياجات المجتمع. كما تشير العلاقة بينهما إلى مدى قـدرة الأولى على النهوض بالثانية، وليس إلى تطبيقات هذه القدرة، والتى هى موضـع دراسـات أخرى كما سبقت الإشارة[٦].

أولاً – الجامعات والعمليات التنموية (نحو نموذج للتطبيق):

ليس المقصود –هنا– بالجامعات والعمليات التنموية –كما قد يتبادر إلى الذهن– البحـث فى تفاصيل الدور التنموي الذى يجب أو يمكن أن تقوم به الجامعة، أو التعـرض لمضـمون هذا الدور وجوانبه، وإنما المقصود هو الوقوف على مدى قدرة الجامعة على النهوض بهـذا الدور أو الاضطلاع بأعبائه وتبعاته. ومعنى ذلك أنه يجب التمييز بين القدرة على أداء الدور من ناحية، وكيفية أداء هذا الدور أو طريقة استخدام هذه القدرة فى التنفيذ، أو فى التطبيق من ناحية أخرى. بمعنى آخر إذا كانت هناك دراسات فى هذا الموضوع تتعرض لموضـوعات من قبيل تدهور نوعية خريجي الجامعة، أو ضحالة مستوى البحث العلمى كمنتج جامعى، أو وجود فجوة بين العناصر التى تؤهلها الجامعة وسوق العمل، أو ضعف الهويـة وتضعضـع الانتماء، أو غير ذلك مما يعد ضمن أزمة الجامعات فى مصر، فـإن هـذه تعتبـر محاولـة لتوصيف واقع الحياة فى الجامعات، أو نوعا من الحديث عن دور الجامعة من حيث طبيعـة هذا الدور وخصائصه، دون التطرق إلى القدرة على أداء هذا الدور، وهو مـا تسـعى هـذه

الدراسة إلى التعرف عليه. وبمعنى ثالث فإنه إذا كانت أزمة الجامعة فى مصر تتبلور فى مجموعة من العلل والأمراض التى تعرضت لها دراسات كثيرة من أجل التطوير والإصلاح والعلاج، فإنه يجب التمييز بين كنه المرض نفسه والذى يحتاج إلى تشخيص دقيق، وبين أعراض المرض، وبين تداعيات هذا المرض ونتائجه. ومن ثم فالحديث عن ضعف مستوى الخريج هو حديث عن تداعيات وآثار هذا المرض، والحديث عن استقلالية الجامعة هو حديث عن أحد أعراض المرض. ومعنى ذلك أن أحداً لم يتحدث عن كنه المرض نفسه، ومعنى ذلك أيضاً أنه لم يكن هناك تشخيص دقيق لأزمة الجامعة، ومعنى ذلك ثالثاً أنه لن يكون هناك علاج صحيح ما دمنا قد أخفقنا فى التشخيص. مثال ذلك: الأنفلونزا هى المرض، لكن ارتفاع درجة الحرارة والرشح ليست هى الأنفلونزا وإنما هى أعراضها، وما يصيب المريض من عدم القدرة على ممارسة حياته العادية ومن ضعف فى أدائه العام هى من قبيل تداعيات هذا المرض وآثاره أو نتائجه، وربما تكون الوفاة هى آخر هذه التداعيات أو تلك النتائج.

والواقع أن قدرة الجامعة على القيام بالعمليات التنموية تعنى -كما سبق القول - قدرتها على تحقيق المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والأجندات العالمية. ذلك أن الجامعة منوط بها تلبية حاجات المجتمع، لكنها فى نفس الوقت لا يجب أن تتجاهل التطورات العالمية، ومن ثم فإن إيجاد علاقة سوية بين هذين العنصرين هو بيت القصيد، هذه العلاقة السوية - أو تلك المواءمة - تعنى خلق توازن بين هذين العنصرين فى فلسفة العمل الجامعى وفى وظائف الجامعة، وإذا كان التوازن هنا ينصرف إلى النواحى الكمية فإنه لابد من تحقيق المصالحة بينهما، والمصالحة تشير إلى التوفيق بين الحاجة الوطنية والاعتبارات الخارجية من الناحية الموضوعية، أى انتفاء أىّ تناقض بين تلبية احتياجات المجتمع وبين الاستجابة للتطورات العالمية. ولما كانت تلبية حاجات المجتمع هى الأساس، فإن المواءمة تعنى -كذلك - توظيف المعايير والاتجاهات والتطورات العالمية لخدمة الاحتياجات الوطنية.

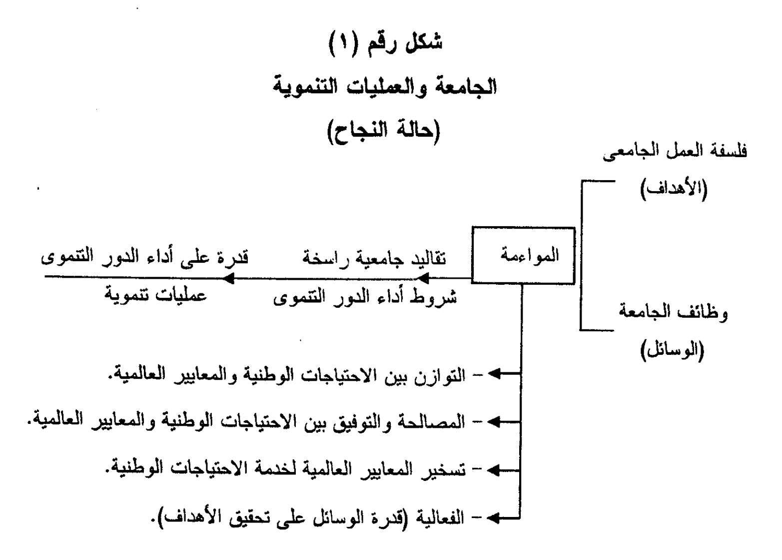
هذه المواءمة تنصب على الأهداف التى تتوخاها الجامعة، وعلى الوسائل التى تصوغها لتحقيق هذه الأهداف، ذلك أن وضوح الهدف يعد شرطاً أساسياً للوصول إلى التنمية المرجوة، وتحديد وسائل تناسب هذا الهدف شرط لا يقل فى أهميته عن السابق. ولا شك أن الهدف يرتبط بفلسفة عمل الجامعة، كما ترتبط الوسائل بوظائف الجامعة. ومعنى ذلك أن

خلق المواءمة بين الأهداف والوسائل لا يقل أهمية عن خلق المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية. بل إنه يمكن القول إن تحقيق " الملاءمة " بمعناها الواسع -والذى سبق ذكره- بين المصلحة الوطنية والاتجاهات العالمية، ينطوى تلقائياً على وجود هذه الملاءمة بين الأهداف والوسائل.

شكل رقم (١)

الجامعة والعمليات التنموية

(حالة النجاح)



إن النجاح فى تحقيق أو خلق هذه المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والأجندات العالمية فى فلسفة العمل الجامعى (الأهداف)، وفى وظائف الجامعة (الوسائل)، سوف يتمخض عنه إرساء تقاليد راسخة للعمل الجامعى، هذه التقاليد هى شروط ضرورية لقيام الجامعة بدورها التنموى، وهو يعنى قدرتها على النهوض بهذا الدور، وضخ عمليات تنموية فى جسد المجتمع. على أنه يجب أن نفهم أن تشخيص المرض ينصرف إلى بحث القدرة على المواءمة، وأن وجود التقاليد الجماعية أو غيابها هو المقصود بأعراض المرض، وأن العمليات التنموية هى التى تمثل تداعيات المرض وآثاره. وعليه فإنه فى حالة وجود المرض فإن الحاصل هو غياب هذه المواءمة (كنه المرض)، وبالتالى تدهورالتقاليد الجامعية أو غيابها (أعراض المرض)، وهو ما يؤدي إلى إنتاج عمليات لا علاقة لها بالتنمية أو ضد تنموية (تداعيات المرض وآثاره).

وعدم القدرة على المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية معناه وجود خلل فى هذه المنظومة، هذا الخلل يتجسد فى غياب كل من التوازن والمصالحة وتوظيف الخارج لخدمة الداخل، وفى ضعف الفعالية.... فى هذه الحالة، سوف نجد أن الأهداف تذهب فى اتجاه يبعد كثيرا عن اتجاه الوظائف، ويبعدان كلاهما عن القدرة على تحقيق التنمية أو النهوض بعمليات تنموية، وبمرور الوقت يزداد هذا الابتعاد بشقيه المذكورين.

إن الفشل فى تحقيق هذه المواءمة سوف تظهر أعراضه فى غياب – أو تدهور – تقاليد العمل الجامعى، هذه الأعراض تترجم فى: وجود مسافة واسعة بين الأهداف والوسائل، بمعنى أن الوسائل الموضوعة لا تخدم الأهداف المقصودة، وربما يكون ذلك بسبب غموض الأهداف أو عدم الاتفاق عليها، وربما يكون بسبب تشتت الوظائف بحكم الاستجابة لضغوط خارجية أو داخلية، وثمة عدة بدائل أخرى، فقد توجد هذه الأعراض معاً، وقد يوجد بعضها، مثال ذلك تغليب احتياجات المجتمع على المعايير العالمية، أى تجاهل التطورات العالمية تماماً، وهو ما يفضى فى النهاية إلى حالة من الانغلاق والجمود، أو العكس بمعنى الانسياق وراء المعايير العالمية على حساب تلبية حاجات المجتمع وهو ما يعنى الانسياج، أو الاستجابة للضغوط الخارجية أو الداخلية، ومظاهر هذه الاستجابة عديدة ومتنوعة، ومثال ذلك وجود جامعات أجنبية فى مصر، وانصراف اهتمام مراكز البحوث إلى قضايا معينة هى تعبير عن أجندات خارجية لا يبدو أنها تلائم احتياجات المجتمع. كذلك من قبيل الاستجابة للضغوط الداخلية قيام جامعات خاصة تسعى إلى الربح فقط والمتاجرة بالعملية التعليمية، ومنها كذلك مظاهر عدم استقلالية الجامعة (كالتدخل الأمنى، وتسخير الجامعة لخدمة أهداف السلطة، أو استغلال الجامعة من جانب بعض العناصر والقوى المختلفة فى المجتمع). ولعل الاستجابة لضغوط خارجية تطعن في "وطنية الجامعة"، كما أن الاستجابة لضغوط داخلية تعنى انتهاك حرمة الجامعة.

هذه الأعراض ينتج عنها تداعيات يمكن أن توصف بأنها ضد تنموية، من أمثلة ذلك تدهور مستوى خريجى الجامعة، أو ضعف اللغة العربية، أو إضعاف الشعور بالانتماء، أو تشتت الهوية. وقد توصف هذه التداعيات بأنها لا علاقة لها بالتنمية، مثال ذلك الانفصال بين نوعية الخريج وحاجة سوق العمل، أو الانفصام بين البحث العلمى وقضايا المجتمع، أو عدم القدرة على مواجهة التحديات. والحقيقة أنه ليس هناك تصور ثابت لهذه النتائج والآثار، التى

قد تتعدد بقدر ما يكون المرض عضالاً أو مزمنا، والتى -أيضاً- من المتوقع أن تختلف من حالة إلى أخرى.

فى هذا الصدد يجب التأكيد على أمرين: الأول هو أن التقاليد الجامعية المستقرة سوف تعنى بالضرورة توافر شروط القدرة على النهوض بالدور التنموى، لأنها تعنى وضوح الهدف، وتعنى الفاعلية، وتعنى الاستجابة المنضبطة والمتوازنة للضغوط والتحديات، كما تعنى الاستقلالية وتأكيد حرمة الجامعة.... إلخ، الأمر الثانى هو أن هذا الطرح يفضى إلى نتيجة تختلف عن تلك النتيجة التى قال بها البعض عن أزمة الجامعة بأنها تعنى انتفاء أى دور لها فى المجتمع، وانزواء تواجدها فى النسق الاجتماعى. والحقيقة أن أزمة الجامعة لا تعنى ذلك بالضبط، وإنما تعنى أن الجامعة أصبح لها دور سلبي فى المجتمع، هذا الدور الذى تمثل فى إفراز عمليات ضد التنمية أو لا تخدم عملية التنمية. لقد باتت الجامعة تغذى سلبيات موجودة فى المجتمع، بل وتحقن المجتمع بسلبيات جديدة لم تكن موجودة فيه [٨].

ثانياً - فلسفة العمل الجامعى والعمليات التنموية:

من المهم فحص فلسفة العمل الجامعى أو فكرة الجامعة ذاتها كمرجعية للعمل الجامعى فى مصر، ومدى اتساق هذه الفلسفة مع احتياجات مجتمعنا التنموية، ومدى حفاظ هذه الفلسفة على الملاءمة، أو مدى تحقيقها لهذه الملاءمة، أو مدى وفائها بمقتضياتها، وفقا للمعانى التى سبق تحديدها. ولكن قبل الحديث عن هذه الفلسفة، يجب التأكيد على ملاحظتين:

- الملاحظة الأولى: هى أن فلسفة الجامعات ليست شيئاً مقدساً، وإنما هى مسألة قابلة للمراجعة والتغيير أو التعديل. ولعل هذا قد حدث فى دول متقدمة، حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية عندما اكتشف الأمريكيون تخلفهم فى مجال غزو الفضاء عن الاتحاد السوفياتى، ومن ثم فكروا فى إعادة النظر فى فلسفة التعليم مرة أخرى. كذلك حدث فى اليابان حيث تم إعادة النظر فى فلسفة التعليم، على إثرها تحققت المعجزة الاقتصادية[٩].
- الملاحظة الثانية: هى أن هناك رؤيتين لفلسفة عمل الجامعات، إحداهما ترى أن الجامعة مؤسسة لها تقاليدها، ومن ثم فإن فلسفة عملها لابد أن تشتق من هذه التقاليد التى تعتبر راسخة فى العالم الآن. والثانية ترى أن الجامعة مؤسسة اجتماعية شأنها فى ذلك شأن بقية مؤسسات المجتمع. وعلى هذا فإن فلسفتها لابد أن تنبع من السياق

الاجتماعى الذى وجدت فيه. والحقيقة أن هناك من يرى أن فلسفة العمـل الجـامعى يجب أن تُستمَد من الرؤيتين معاً وذلك هو الأرجح (١٠).

هناك عدة فلسفات قامت عليها الجامعات الغربية منذ نهاية القرن الثامن عشـر وحتـى الآن، مع ملاحظة أن هذه الفلسفات قد تعايشت مع بعضها البعض، هذه الفلسفات هى:

- الفلسفة التى تدعو إلى التربية الذهنية وتدريب العقل، وهى الفلسفة التى تقوم علـى افتراض أن تعلم دراسات معينة يعمل على شحذ ملكات الطـلاب وقـواهم الذهنيـة والعقلية، ويعمل على تنمية المهارات المطلوبة للقيام بأعمال معينة، كما يرسخ لديهم العادات المرغوب فيها.
- الفلسفة الداعية إلى الاهتمام بالبحث العلمى، حيث تؤكد هذه الفلسفة على ضـرورة أن تتكفل الجامعات بالقيام بمهمة تعليم الدراسات والعلوم التطبيقية.
- الفلسفة التى تقوم على المنفعة، وهى التى تؤكد على ضرورة أن تكـون الجامعـات موجهة لخدمة المجتمع، سواء أكان ذلك فى إنتاج المعرفـة أم فـى نقلهـا أم فـى تطبيقها.

وكانت هذه الفلسفات مثار جدل واسع بعد انتقالها إلى حيز التنفيذ فى الجامعات الغربية، وقد أفضى هذا النقاش إلى وجهتى نظر حول الهدف العام من التعليم الجامعى، الأولى تـرى أن الهدف هو تكوين العقل المنهجى أكثر منه تعليم حرفة أو مهنة بشـكل مباشـر، فـالمنهج الفكرى أو التكوين الأكاديمي يأتى أولاً، ثم يأتى بعد ذلك تعلم المهنة أو الحرفة. هذا التوجـه كان من شأنه الحفاظ على بعض الشروط التى تحقق الهدف المرجو، مثـال ذلـك الاحتفـاظ بالكليات فى حجم صغير، وتيسير العلاقة المباشرة بين الأستاذ والطالب، والاهتمام بمعيشـة الطالب داخل الجامعة. الثانية ترى أن الهدف الأساسى هو الإعداد من أجـل مهنـة معينـة، ومعنى ذلك أنه ينبغى التركيز على التخصص الذى يؤهل الفرد لممارسة عمل معـين بعـد إتمامه للتعليم الجامعى. وقد ذهب البعض إلى ضرورة الجمع بين هذين التوجهين أو التعامـل مع الهدفين معاً. وأن ذلك دليل على صحة العمل الجامعى، وعلى مرونـة فكـرة الجامعـة وفلسفتها، وأنه سر من أسرار بقائها فى الوقت الحاضر. فيما ذهب آخرون إلى أنه يسـتحيل الجمع بين أهداف تختلف فى مرجعياتها الفلسفية، كما تختلف فى متطلبات تحقيقها، وأن مثـل هذا الجمع –إن حدث– لابد أن يؤدى إلى غموض فلسفة التعلـيم الجـامعى. ويضـيفون أن

الجامعات التيفعلت ذلك إنما فقدت جدوى الهدفين معاً، ففقدت من ناحية قيمتهـا الأكاديميـة التى كانت تميزها عن باقى مؤسسات المجتمع (بحكم أنها تتولى عملية التكـوين الأكـاديمي والسمو الفكرى للطالب)، وفقدت من ناحية أخرى قيمتها فى تلبيـة حاجـات المجتمـع مـن التخصصات المهنية المطلوبة، مما دفع إلى البحث عن مؤسسات بديلة تقوم بهذه المهمة، بـل وارتفعت أصوات أنكرت أهمية الجامعة فى الوقت الراهن، واعتبرت أنها إن كانت موجودة، فهى موجودة بالاسم فقط دون جوهر أو محتوى، ودون وظائف، بل ودون مغزى[١١].

وجدير بالذكر أن التوجه الأول قد أدى -فى التطبيـق- إلـى إعطـاء أولويـة للتقـدم التكنولوجي والعلمى على حساب القيم الإنسانية، وأن التوجه الثانى قد أفضـى إلـى بلـورة أنماط من التخصصات المهنية، استلزمت وضع معايير للتقويم، كان من شأنها حبس الطالـب فى قالب معين لم يسمح له بإشباع رغباته العلمية.

وفيما يتعلق بانعكاس هذه الفلسفات على أهداف الجامعة ككل، فقد عنـى ذلـك تركيـز الجامعات على البحوث التطبيقية وإهمال البحوث الأساسية، كما عنى تحول الجامعـة إلـى خدمة المجتمع مما أثر على منهجية إنتاج المعرفة، وأصبح إنتاج المعرفة مرتبطـاً بطبيعـة المشكلات، ومستهدفاً لتوظيف العلم للدفاع عن قضايا أيدولوجية معينة، أو موظفا فى العمـل السياسي، وتم إخضاعه لمنطق النفعية المادية، ومن ثم فقد أصبحت الجامعات تنتج معلومات لا معارف[١٢].

لقد نشأت الجامعات المصرية فى البداية وفق فلسفة العلم من أجل العلـم، ولعـل هـذه الفسلفة تتضح من مراجعة قانون إنشاء الجامعات الصادر عام ١٩٠٨، حيث جـاء فيـه " إن الغرض من هذه الجامعة هو ترقية مدارك المصريين على اختلاف أديـانهم، وذلـك بنشـر الآداب والعلوم، " وبناءً عليه فقد اتخذت الجامعة فى بداياتها موقفاً سلبياً من الإعداد المهنـى لخريجيها، واتجهت إلى تدريس العلوم الكلاسيكية فى تقليد واضح للجامعات الغربية، وذلـك فى مرحلة تاريخية كانت تعانى فيها الجامعات فى الغرب من الركود الفكرى والانفصال عن الواقع الاجتماعى. ولقد كانت هذه الفلسفة التى قامت عليها الجامعة فى مصر صورة أمينـة للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية التى عرفها المجتمع فى النصف الأول من القرن العشـرين، وهذا ما تعكسه جذور مؤسسى الجامعة فـى أول عهـدها، حيـث كـانوا مجموعـة مـن الرأسماليين. ولم يكن غريباً أن تكون الجامعة فى ذلك الحين مؤسسة للنخبة وليس للجماهير،

لكن الغريب أن النخبة هنا كانت هى النخبة الاجتماعية، ولم تكن النخبة العلمية، على العكس من الجامعات الغربية. لذلك فقد كرست الجامعة التمايز الطبقى، بل وأصبح ذلك جــزءاً مــن عقيدتها التى استمرت حتى الآن تقريباً، فلم يزل خريج الجامعة يحلم بــالخروج مــن واقعــه الاجتماعى وذلك بالهجرة، سواء من الريف إلى المدينة، أو من الداخل إلى الخارج(١٣).

وعلى الرغم من التطورات التى مرت بها الجامعات فى مصر وتزايد أعــدادها وتغيــر القوانين المنظمة لها، إلا أن الفلسفة التى وضعت لها ظلت محصورة فى الفلســفة المعرفيــة التى بدأت بها، ومن ثم فقد كان الهدف المحدد دائماً فى كل القوانين هو أن هذا النــوع مــن التعليم يعمل على رقى الآداب والعلوم. وهنا يذهب البعض فى تفســير ذلــك بطــرح عــدة أسباب، منها:

- كان تبنى الجامعة لهذا الهدف نتيجة مباشرة لتسلط الدولة على الجامعة وبخاصة بعد عام ١٩٥٢، فقد حدث الصدام بين السلطة والجامعة فى عــام ١٩٥٤، وكــان هــذا الصدام – وما أسفر عنه من إجراءات – إيذاناً بميلاد عصــر جديــد ظهــر فــى الستينيات واستمر حتى الآن، قوامه " الالتزام الجامعى، " بكل ما عناه هذا الالتــزام من إيثار الصمت من جانب أساتذة الجامعة، أو الانزواء، أو ممارسة دورهــم فــى تبرير السياسات وتفسير المتناقضات فى المجتمع، وقد انتقل هذا الالتزام الجــامعى بكافة مفرداته من الأساتذة إلى الطلبة بحكم واقع التنشئة الــذى تمارســه الجامعــة. ويضيف البعض أن هذا الالتزام بمعناه السلبى الذى عرفته الجامعة هو الذى أفــرز "العقل المسالم " الذى يفكر دائماً فى إطار المألوف، والذى لا ينزع أبداً إلــى النقــد، وهو الذى أنتج كذلك علاقة هرمية داخل الجامعات، وصفها الــبعض: أنهــا شــبه عسكرية، لأنها قامت على أساس التقرب من السلطة وفقاً لدرجــة هــذا الالتــزام، وبذلك انتفى العمل بروح الفريق(١٤).
- كان تبنى الجامعة لهذا الهدف –فى رأى البعض– نتيجة الاضــطرار إلــى تــوفير التعليم الجامعى للجميع، وذلك تحت ضغط تزايد أعداد الطلاب ورفع شــعار تكــافؤ الفرص. وبالتالى أدى ذلك إلى إنتاج جامعات ذات أعداد كبيرة، طغــى فيهــا الكــم على هدف الكيف. ولا ننسى فى هذا الصدد حقيقة أنه تحت ضغوط زيادة الأعــداد تم الخلط بين التعليم العالى والتعليم الجامعى، فتحولت كثير من المعاهد إلى جامعات

دون ان تملك المقومات اللازمة، ودون ان تستوفى الحد الأدنى من تقاليد العمل الجامعى. وكذلك –وفى نفس الإطار- أنشئت جامعات خاصة لا تملك من هذه المقومات القليل، ولا تتوافر لها أى تقاليد جامعية، ولا تستهدف غير الربح المادى.

من الواضح أن الجامعات فى مصر باتت تعانى من تعدد الفلسفات التى تعمل على أساسها من ناحية، ومن غموض هذه الفلسفات بسبب اختلاطها من ناحية ثانية، ومن الانفصام بين الفلسفة التى تتبناها من ناحية والبنية والمقومات المتوافرة لها من ناحية أخرى. لقد استهدفت الجامعات فى البداية الإعداد الذهنى للدارس كهدف رئيسي، ثم تحولت إلى الإعداد المهنى دون أدنى تغيير فى بنية التعليم التى أنشئت من أجل الهدف الأول، وكانت النتيجة هى غموض أو تشوش الهدف فى كثير من الأحيان، وإن تم التركيز على هدف معين فقد كان شكلاً بلا مضمون فى أغلب الأحوال.

ثالثاً – وظائف الجامعة والعمليات التنموية:

على أساس فلسفة العمل الجامعى ينبغى أن تتحدد وظائف الجامعة، وذلك لسبب بسيط وهو أن هذه الفلسفة هى التى تصوغ الأهداف، وأن الوظائف هى وسائل تحقيق هذه الأهداف. من هنا كانت أزمة الجامعة فى مصر مزدوجة، فهى من جانب لم تجد تلك الفلسفة واضحة حتى تستطيع تحديد وظائفها على أساسها، أكثر من ذلك أنها لم تكن تلتزم دائما بهذه الفلسفة –بغض النظر عن وضوحها أو غموضها – وباتت مضطرة إلى مسايرة تحديات أخرى حمّلتها من الوظائف ما يخرج فى بعض الأحيان عن إمكانياتها، وربما عن أهدافها التى كانت مرسومة لها فى يوم من الأيام.

لقد كانت هناك تحديات عديدة (عالمية وإقليمية ومحلية)، فرضت على الجامعات فى مصر وظائف لا تتسق مع فلسفة عملها، ولا تتوافق مع إمكانياتها أو قدراتها، هذه الوظائف تمثلت فى:

- إعداد الكفاءات المتخصصة فى شتى فروع العلم والمعرفة، تلك الكفاءات التى تستطيع أن تغطى المجالات المهنية المختلفة، وقد عنى ذلك أن تمتد برامج الجامعة إلى الدراسات التطبيقية والفنون الإنتاجية الحديثة، وإلى إعداد الكفاءات الفنية المطلوبة وتدريبها.
- نشر الثقافة العامة وإشاعة السلوك والتفكير العلمى، وذلك من منطلق المساهمة فى

تثقيف أبناء المجتمع بصفة عامة، حيث أصبح ذلك من ضرورات العصر، وعلى أساس اعتبار أن الجامعة مركز للإشعاع الثقافى وأكثر مؤسسات المجتمع تأثيراً فى الميدان الثقافى. واتخذت هذه المهمة أشكالا عديدة، أقلها تزويد خريجيها بالجديد فى مجالات العلوم المختلفة، ثم متابعتهم فى مواقع العمل، وأكثرها هو الانتقال إلى المجتمع خارج الحرم الجامعى لنشر الثقافة العامة بين أفراد الشعب.

- الإعداد التربوى الجيد لخريجيها، بما يشمله ذلك من إعداد عقلى وجسمى وروحى وخلقى ووجدانى ونفسى، وتزويدهم بالمهارات اللازمة، وبما ينطوى عليه ذلك من إعدادهم من الناحية السياسية وتزويدهم بقيم المواطنة والقدرة على المشاركة وعلى الحوار وقبول الرأى الآخر، وتعميق الشعور بالانتماء لديهم.
- تعميق القيم الأصيلة بالمجتمع المصرى ورفع مستوى الوعى بها، وتنقيتها، والقضاء على التقاليد البالية التى تعوق تقدم المجتمع وتعطل تطوره. وفى نفس الوقت الانفتاح على الثقافات الأخرى وتعميق حوار الحضارات والاستفادة من تجارب الآخرين، وتحسين الوجه الحضارى لمصر[١٥].

هذه الوظائف فرضت على الجامعة تبنى مفاهيم معينة، مشتقة من التطورات العالمية، من هذه المفاهيم مفهوم التعليم المستمر الذى يمكن أن يعطى الجامعة الفرصة الحقيقية للمشاركة الفعالة فى عمليات التنمية، حيث تستطيع أن تصل بخدماتها إلى مختلف القطاعات والفئات والأعمار، وأن تساهم فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار وتدريب العاملين بمؤسسات المجتمع على الجديد فى حل ما يواجهون من مشاكل، وتزويد الباحثين والخريجين بالخبرة فى مجال تخصصهم[١٦].

أيضا من ضمن هذه المفاهيم مفهوم التعليم الذاتى، حيث تحاول الجامعة التغلب بذلك على مشكلة حاجة الإنسان المعاصر لتجديد معلوماته وخبراته بصفة منتظمة، فقد قضت الثورة العلمية والتكنولوجية على نظرية الإعداد النهائى للفرد، وفرضت مفهوم التعلم مدى الحياة حتى يتمكن الفرد من مسايرة التطور فى مجال تخصصه، وتثقيف نفسه، واكتساب القدرة على التعامل الواعى مع منجزات العصر.

ثم أضيف إلى الجامعة وظيفة أخرى وهى خدمة المجتمع. ولقد عرفت هذه الوظيفة فى التعليم الجامعى الأمريكى، حيث تأثرت الجامعات هناك بالفلسفة البراجماتية التى تبلورت

كنتاج لمناخ فكرى واجتماعى وثقافى خاص بهذا المجتمع. وطبقاً لهذه الوظيفة أقيمت جامعات ليس لها حرم محدد، بل اتسع حرمها ليشمل الولاية ككل ، وأصبحت هذه الجامعات تقوم بعدة أنشطة فرعية فى إطار هذه الوظيفة. ويرى البعض أن الجامعة وفق هذا التوجه قد تحولت من كونها مركزاً للبحث العلمى الحر، ومنبراً للتعليم، إلى جامعة متعددة الوظائف، واستلزم ذلك إحداث تطوير فى أبنيتها وهياكلها وأساليب إدارتها حتى تستطيع التواصل مع المجتمع. وقد أدى ذلك إلى ربط الجامعة بالواقع الاجتماعى مما ساعد فى تكوين منظور اجتماعى وسياسي يوجه الدور البحثى للجامعة، وأدى كذلك إلى ضرورة ترابط التخصصات، مما عنى ظهور ما سمى بالتخصصات البينية وكذلك الأقسام العلمية البينية. كذلك أدى هذا الدور إلى ظهور أنماط من الجامعات، مثال ذلك جامعات الهواء أو الجامعات بدون جدران، وإلى تصميم برامج تعليمية غير تقليدية، وإلى تغيير خصائص المجتمع الطلابى، ثم أصبحت المناهج تبتعد عن تناول القضايا الإنسانية العامة التى تسهم فى بناء الفكر الناقد والقيم الإنسانية، لتتحول بالتدريج إلى الاهتمام بتقديم الجرعات المهنية التى تركز على المهارات أكثر من تركيزها على الفكر وعلى القيم[١٧].

رابعاً – الجامعات والعمليات التنموية (مدى المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية):

ثمة ضغوط فرضتها الظروف (الدولية والإقليمية والمحلية) على الجامعات فى مصر، وكان لها أثرها البالغ على فلسفة العمل الجامعى وعلى وظائف الجامعات (على الأهداف والوسائل)، أدت هذه الضغوط إلى إضعاف قدرة الجامعة على تحقيق المواءمة بين الأجندة الوطنية والمعايير العالمية (وهذا هو كنه المرض)، وقد أفرز ذلك مجموعة من التناقضات التى قضت على تقاليد العمل الجامعى (وتلك هى أعراض المرض)، وكان لذلك تداعيات ونتائج خطيرة على الحياة الجامعية عموماً وعلى الدور التنموى للجامعات (آثار المرض).

١. الضغوط على الجامعات:

تنوعت الضغوط التى عانت منها الجامعة فى مصر، فعلى الصعيد العالمى أدى التطور الهائل فى مجالات العلم والتكنولوجيا وأساليب الإدارة إلى خلق حتمية تاريخية، هذه الحتمية تمثلت فى ضرورة التجاوب مع هذه التطورات، الأمر الذى استلزم قدرات وإمكانيات هى فى الحقيقة لم تكن متاحة للجامعات فى مصر، وفى نفس الوقت قضت هذه الحتمية على من

يتقاعس عن المواكبة بالتخلف والانعزال. وقد ارتبطت هذه الحتمية بمعايير متشـددة أربكـت العمل الجامعي فى كثير من الأحيان، من بين هذه المعايير سرعة التطـور المذهلـة والتـى تجعل إمكانية ملاحقته تبدو مستحيلة، ومن بينها أيضا ضرورة الانفتاح على العالم الخـارجي والاتصال به فى كل المناحى فى وقت يوجب الحفاظ على الهوية الوطنية، ومنهـا كـذلك أن جزءا كبيرا من هذه التطورات أصبح خارج نطاق السيطرة والتحكم، ومعنى ذلك أن التعامل مع هذه التطورات لم يكن يعطى النتائج المرجوة منه، بل إن عدم توقع نتائجه كان دائماً هـو الاحتمال الأكبر[١٨].

وعلى المستوى الإقليمي، تمثلت أهم الضغوط فى تراجع الموقع النسبى للجامعـات فـى مصر مقارنة بدول كانت أقل منها فى الإمكانيات وفى المكانة، بل وكانت تعتمد على الكوادر والخبرات والمؤسسات المصرية فى تطوير جامعاتها. ومن ثم أصبحت الجامعة فـى مصـر فى موقف تنافسى سيىء للغاية، هذا فى الوقت الذى احتاجت فيه مصر –أكثر من أى وقـت مضى– إلى تأكيد دورها الثقافى وريادتها العلمية، وفى الوقت الذى أصبح مطلوباً فيه منهـا تكثيف التعاون والتنسيق على المستويات العلمية والتعليمية والثقافية مع دول المنطقة.

أما على الصعيد المحلى، فقد اتسعت الفجوة بين الإمكانيات المتاحة والـدور المطلـوب أداؤه من جانب الجامعات. خصوصاً مع تزايد أعداد الراغبين فى التعلـيم الجـامعي، ومـع التزام الدولة بمجانية التعليم، ومع ما أفرزته فلسفة التعليم من عقيدة قوامها الربط بين التعلـيم وفرض العمل أو التوظيف، والقناعة بأن التعليم العالى هو الوسيلة الوحيدة لتحقيـق حـراك اجتماعى أو لتحسين نوعية الحياة.

٢. عدم قدرة الجامعات على تحقيق المواءمة:

لقد أدت هذه الضغوط إلى إضعاف قدرة الجامعات المصرية على تحقيق المواءمة بـين الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية، هذه القدرة التى كانت ضعيفة أصـلاً، سـواءً علـى مستوى الفلسفة (الأهداف)، أو على مستوى الوظائف (الوسائل).

فمن ناحية اختل التوازن بين طرفى المعادلة فى فلسفة العمل الجـامعى، فمنـذ البدايـة كانت هناك فلسفة واحدة، وظلت هذه الفلسفة قائمة على المستوى النظرى، لكن الواقع شـهد إعمال أكثر من فلسفة فى نفس الوقت، كما شهد غموضاً فى الأهداف التى ينـاط بالجامعـة أداؤها. بعبارة أخرى لقد تغير الواقع أكثر من مرة دون أن تتغير الفلسفة، ومـن ثـم جـاء

التطبيق فى أغلب الحالات وفق فلسفة أو فلسفات لم تكن موجودة أصلاً، وإنما تـم ابتـداعها إزاء الظروف المتغيرة وفى كل حالة على حدة. ومن ناحية ثانية طغـت المعـايير العالميـة على الأجندة الوطنية، فكانت الاستجابة أكبر للاتجاهات العالمية ولـو كـان علـى حسـاب الاحتياجات الوطنية، وبالفعل كانت هذه الاستجابة فى الغالب على حساب الحاجـة الوطنيـة -كما سيتضح فيما بعد- والحقيقة أن مساحة الاحتياجات الوطنية قد شُـغِلَت بحاجـة واحـدة وهى استيعاب الأعداد الغفيرة من المتطلعين إلى التعليم الجامعى، لقد استوعب هـذا الهـدف الذى لم يكن فى الحسبان كل طاقات الاستجابة للاحتياجات الوطنية، ولم يتـرك أى مسـاحة لأى مطالب أو حاجات وطنية أخرى رغم كثرتها، وأُفرِدَت المساحة الباقيـة للتجـاوب مـع المعايير والاتجاهات العالمية. وربما يذهب البعض إلى القـول بـأن تعـدد الفلسـفات فـى الجامعات الغربية كانت مزية، وأنه يجب أن يكون كذلك فـى جامعاتنـا. غيـر أن الوضـع يختلف، ذلك أن هذا التعدد فى الغرب كان دائماً مقرراً ومحل اتفاق، وبناءً على هذا الاتفـاق تم توزيع الأدوار أو تحديد الأهداف لكل جامعة فى ظل درجة عالية من التنسيق، أما بالنسبة للوضع فى مصر فقد كان اللجوء إلى فلسفات لم تكـن مقـررة أصـلاً لتبريـر أو تغطيـة الاستجابة للمعايير المفروضة، سواء من جانب الواقع المحلى أو من جانب جهـات وقـوى خارجية، وتم ذلك فى ظل قدر كبير من العشوائية.

ولم تستطع الجامعات أيضاً تحقيق نوع من المصـالحة أو التوفيـق بـين الاحتياجـات الوطنية والمعايير العالمية، ففى حين اقتضت المصلحة الوطنية التركيز على الكم فى التعليم، كانت المعايير العالمية تركز على الكيف أو على المستوى والنوعية، وفـى حـين طرحـت الأجندة الوطنية مجموعة من المشاكل والتحديات على البحث العلمى وعلـى دور الجامعـة بصفة عامة، قضت الأجندة العالمية بضرورة الاهتمام بقضايا أخرى، ربما يكـون المجتمـع بحاجة إليها، ولكن تم بحثها من منظور غربى لا يلائم مجتمعنا. لكن الأهم فى هـذا الصـدد هو أن عدم القدرة على التوفيق بين طرفى المعادلة، قد أفرز تناقضات عديدة وجديدة أيضـاً، هذه التناقضات لم تكن موجودة فى التجارب الغربية، فأصبح هناك تناقض بين هدف التكوين الأكاديمي من جانب وهدف التخصص المهنى من جانب آخر فى إعداد الخريجين، وأصـبح هناك تناقض بين البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية. وأصبح هناك تناقض بين أخلاقيـات العلم والحرية الأكاديمية[١٩].

كذلك أخفقت الجامعات فى تسخير المعايير والتطورات العالمية لخدمة الأجندة الوطنية، وعرف هذا الإخفاق صوراً عديدة، فمن ناحية لم يكن هناك تمييز فى التطورات العالمية بين جوانب يمكن الاستفادة منها، وأخرى تعبر عن اتجاهات لا تناسب مجتمعنا، وثالثة تعنى فرض سياسات وأهداف لصالح قوى خارجية. ومن ناحية أخرى تم تسخير الأجندة الوطنية لتتماشى أو تتماهى مع الاتجاهات العالمية وهو عكس المطلوب تماماً. والحقيقة أن الجامعة فى مصر لم تكن تعبر عن الأجندة الوطنية إلا من خلال مسلكين كليهما أبعد ما يكون عن حقيقة "الوطنية"، أحدهما التجاوب مع الضغوط والتحديات الخارجية بما عنى توظيف الداخل لخدمة الخارج، وثانيهما هو التعبير عن توجهات السلطة، وهو ما عرف بمسألة " تسييس الجامعات " تلك المسألة التى تبلورت فى إخضاع الجامعات لأمور السياسة، والحقيقة أن هذه المسألة تحتاج إلى بحث مستقل، فالمراقب لكل ما يجرى فى الجامعات يدرك بسهولة أن أى تطوير أو تعديل أو تغيير إنما يتم لأغراض سياسية، دون أدنى التفات لأهداف الجامعة أو أدوارها. ومن أبرز الأمثلة فى هذا الصدد هو استدراج كثير من أساتذة الجامعة فى العمل السياسي، أو ربط إمكانية الاستعانة بهم فى مناصب سياسية بتقديم "فروض معينة" أصبحت معروفة فى الأوساط الجامعية، فى نفس الوقت تم تحريم العمل السياسي فى الجامعة على الطلاب، هذا فضلاً عن الرقابة على الجامعة والتدخل المستمر فى شئونها، وهو ما يتحدث عنه البعض تحت عنوان غياب استقلالية الجامعة، أو انتهاك حرمة الجامعة[٢٠].

كذلك تراجع مستوى الفعالية، فلم تعد الوظائف التى تقوم بها الجامعة متناسقة مع الأهداف التى رسمت لها، وذلك فى أكثر من معنى؛ المعنى الأول أصبح هناك فجوة واسعة بين هذه الأهداف وتلك الوظائف، بعبارة أخرى أصبحت الوظائف التى تقوم بها الجامعة تخدم أغراضاً أخرى غير تلك التى أنشئت من أجلها. المعنى الثانى تم إفراغ هذه الوظائف من مضمونها الحقيقى سواء تلك التى ظلت متناسقة مع بعض الأهداف أو تلك التى استهدفت أغراضاً أخرى. المعنى الثالث أصبح هناك فجوة واسعة بين الوظائف المطلوب القيام بها والإمكانيات المتاحة، فلقد تم تحميل الجامعة بالعديد من الوظائف دون توفير الإمكانيات اللازمة والضرورية. المعنى الرابع صار هناك عدم توافق بين الوظائف والبنى التى تقوم بهذه الوظائف، والمقصود بالبنى هنا هو القواعد والهياكل والأجهزة التى تم تصميمها لأداء وظائف معينة ثم كلفت بأداء وظائف أخرى.

٣. عدم المواءمة أفرز تناقضات عديدة (هذه التناقضات قضت على التقاليد الجامعية):

لقد أسفرت عدم القدرة على المواءمة بين الاحتياجات الوطنية والمعايير العالمية عن مجموعة من التناقضات التى قضت على تقاليد العمل الجامعى، ومن أهم أمثلة هذه التناقضات:

- التناقض بين ضرورة استقلالية الجامعة وحرمتها كشرط لأداء دورها، وبين التدخل فى شئونها أو تسييس العمل الجامعى.
- التناقض بين ضعف الإمكانيات من ناحية، والالتزام بمجانية التعليم من ناحية أخرى، مما أدى إلى إساءة استخدام المجانية من ناحية، وعدم قدرة هذه المجانية على تحقيق أغراضها من ناحية أخرى، حتى فيما يتعلق بتكافؤ الفرص. وهنا يرى البعض أن الفقراء فى الريف والذين يستحقون هذه المجانية لم يستفيدوا منها بسبب تسرب أبنائهم من التعليم. ويرى البعض الآخر أن ضعف إمكانيات الدولة وإصرارها على المجانية، قد أعطى فرصة لبعض القادرين من رجال الأعمال للمتاجرة فى العملية التعليمية[٢١].
- التناقض فى بنية الجامعة بين الاتجاه نحو التخصص الدقيق وزيادة عدد الأقسام العلمية، والالتزام بتكامل الحقول العلمية وتخفيض عدد الأقسام العلمية[٢٢].
- التناقض بين الحفاظ على التجانس القومى من ناحية، والحريات الأكاديمية والتماهى مع الاتجاهات العالمية من ناحية أخرى. والتجانس القومى إذ يعنى تخليص المجتمع من كل أسباب التصادم، وعلى نحو يصنع وجدانا وطنيا مشتركا قوامه الشعور بالانتماء لوطن واحد وأهداف ومصالح عليا مشتركة، فإنه يتناقض مع ما تستلزمه حرية البحث العلمى من ناحية، ومع ما تفرضه التحديات العالمية من ناحية أخرى. ويذهب البعض فى هذا الصدد إلى أن تنوع مؤسسات التعليم -خصوصاً وجود جامعات أجنبية- يعد أحد مظاهر هذا التناقض الصارخة[٢٣].
- التناقض بين الكم والكيف فى التعليم الجامعى. ففى حين تضطلع الجامعة باستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلبة، فهى مطالبة -وفى ظل إمكانيات محدودة- بتحقيق الجودة فى مستوى التعليم. بل إنها مطالبة بإعمال معايير عالمية لتقويم الأداء، كما

أنها مطالبة بتوظيف التكنولوجيا الحديثة، وبالاتجاه إلى أنماط جديدة من التعليم، كالتعليم المستمر أو المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم بالمشاركة، وذلك فى الوقت الذى لم تلب فيه استحقاقات التعليم التقليدي(٢٤).

- التناقض بين ضرورة تعميق روح الانتماء وترسيخ القيم الأصيلة والحفاظ على الثقافة الوطنية والهوية القومية من جانب، والانفتاح على الثقافات وتأصيل قيم التواصل مع الآخرين والاندماج مع الغير وتوفير شروط ما يسمى بالمواطن العالمى من جانب آخر(٢٥).

هذه التناقضات أودت بحياة التقاليد الجامعية، وذلك هو العرض الأساسى لمرض خطير أصاب الجامعة، فالتقاليد الجامعية هى الضامن الوحيد لأداء الجامعة لدورها المتميز فى خدمة التنمية، وذلك بما تعنيه من توازن وموضوعية وأمانة واستقلالية، وكانت النتيجة هى أن تضخ الجامعات فى شرايين المجتمع الكثير من العمليات التى لا علاقة لها بالتنمية، أو التى تعد ضد تنموية. بعبارة أخرى لم يقتصر الأثر السلبي للجامعة على تكريس بعض السلبيات الموجودة فى المجتمع، وإنما ذهب إلى حد حقن المجتمع بسلبيات جديدة لم تكن موجودة فيه. من أهم هذه التداعيات والآثار –على سبيل المثال– ما عرف بالالتزام الجامعى والذى عنى تكوين " العقل المسالم " غير القادر على النقد أو الابتكار، والذى عنى أيضاً التنافس على إرضاء السلطة، والذى عنى كذلك هرمية العلاقة داخل الجامعة على أساس مدى الاقتراب من السلطة. أيضاً من أهم هذه الآثار تدهور مستوى الخريج، وضحالة مستوى البحث العلمي ومزيد من الانفصال عن المجتمع، والفشل فى تلبية حاجة السوق (البطالة – انخفاض الأجور لخريجي الجامعة – انخفاض معدل الإنتاجية)، ثم هجرة العقول، ثم القطيعة بين صانع القرار والبحث العلمى....(٢٦).

هوامش الدراسة

(١) راجع فى ذلك: صبرى فالح الحمدى " دور الجامعات العربية فى مواجهة آثار العولمة الثقافية ومخاطرها على المجتمع "، المجلة الثقافية، العدد ٥٤، ٥٥ (نوفمبر ٢٠٠١) ص ٥٨.

(٢) الأهرام (٩ ديسمبر ٢٠٠٣).
- (١٦ أغسطس ٢٠٠٤).
- (١٧ أغسطس ٢٠٠٤).
- (٢٨ سبتمبر ٢٠٠٤).
- (٦ نوفمبر ٢٠٠٤).
- (١٥ نوفمبر ٢٠٠٤).

(٣) نادر فرجانى " مساهمة التعليم العالى فى التنمية "، المستقبل العربى، العدد ٢٣٧، (نوفمبر ١٩٩٨)، ص ص ٨٣ – ١٠٨.

(٤) هناك دراسات فى هذا المشروع عن التعليم الجامعى والهوية، والعولمة، وسياسات البحث العلمى، واستقلالية الجامعة، ونظام القبول بالجامعة إلى غير ذلك مما يعد من جوانب الدور التنموي بالجامعة.

(٥) عدنان مصطفى "مسائل وسياسات البحث العلمى العربى الراهنة "، المستقبل العربى، العدد ٢١٢ (أكتوبر ١٩٩٦)، ص ٩٤.

(٦) راجع فى ذلك:

-Francis B. Nyamnjoh, " A Relevant Education for African Deveopment: some Epistemological Considerations" Africa development vol. 24, n1 (2004). pp. 161.

(٧) كثير من الكتابات تميز بين الجامعات فى مجال تحقيق التنمية على أساس قدرتها على تلبية حاجات المجتمع، وتعتبر أن النمط الأفضل، والذى تطلق عليه الجامعات التنموية، وهو الموجود فى الدول المتقدمة، هو الأقدر على التعبير عن الاحتياجات الوطنية وحدها، راجع:
- عدنان مصطفى، مرجع سابق، ص ٩٤.
- يوسف حلياوى، " تحديث مؤسسة التعليم فى الوطن العربي "، الوحدة، العدد ٨٥، (أكتوبر ١٩٩١)، ص ٦٦-٦٧.

(٨) - يوسف فضل حسن " دور الجامعات الأفريقية والعربية فى التنمية الثقافية "، المستقبل العربى، العدد ١٥٧، (مارس ١٩٩٢)، ص ص ٦٨-٦٩.

- محمد محمد سكران، وظائف الجامعة المصرية على ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة (القاهرة: دار الهدى للطباعة والنشر ١٩٨٥) ص ص ٧-١١

(٩) مصطفى محمد عز العرب، " إطار مقترح لفلسفة التعليم فى المرحلة الجامعية الأولى"، فى: مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعى (القاهرة: جامعة القاهرة، الجزء الأول، ١٩٩٩)ص٨٣.

(١٠) محمد محمد سكران، وظائف الجامعة المصرية... مرجع سابق، ص ١٣

(١١) راجع فى ذلك:

- John S. Brabacher, On the Philosophy of Higher Education (London: Jossey Bass publishing, 1982) pp.12-14.

- يوسف سيد محمود " أبعاد أزمة التعليم الجامعى: دراسة تحليلية "، فى: مؤتمر جامعة القاهرة، مرجع سابق، ص ١٧.

(١٢) راجع فى ذلك:

- محمد نبيل نوفل، تأملات فى مستقبل التعليم العالى، (القاهرة: مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٢) ص ٣٢.

- محمد السيد سليم، " الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم "، الفكر العربى، العدد ٢٠، (مارس - أبريل ١٩٨١)، ص ١٨٨.

(١٣) سعيد إسماعيل على، " ماذا يبقى من ماضى الجامعة فى تفسير الحاضر وتوجه المستقبل ؟ " فى: سعيد إسماعيل على (محرر)، التعليم الجامعى فى الوطن العربى، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد ١٣ (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨٧) ص ٢١.

(١٤) صلاح معوض، " المناخ المؤسسى السائد فى إدارة التعليم الجامعى " فى: سعيد إسماعيل على (محرر)، المرجع السابق، ص ٣١٥ وما بعدها.

(١٥) محمد محمد سكران، " نحو رؤية معاصرة لوظائف الجامعة المصرية على ضوء تحديات المستقبل "، فى: مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم العالى. مرجع سابق، ص ٦٤ - ٦٥.

(١٦) محمد محمد سكران، " الجامعة والتعليم المستمر فى إطار مفهوم التنمية الشاملة "، فى: مؤتمر دور الجامعات فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة، جامعة القاهرة، فبراير ١٩٩٧.

(١٧) يوسف سيد محمود، مرجع سابق، ص ٤١.

(١٨) الأهرام (٢٣ سبتمبر ٢٠٠٤).

(١٩) الأهرام (١٥ نوفمبر ٢٠٠٤).

(٢٠) منى مكرم عبيد " الحريات الأكاديمية فى مصر بين الأمس واليوم "، المستقبل العربـــي، العدد ١٩٠ (ديسمبر ١٩٩٤).

(٢١) الأهرام (١٩ أغسطس ١٩٩٦).

- (٢٣ سبتمبر ١٩٩٦).
- (٢٨ ديسمبر ٢٠٠٤).

(٢٢) الوفد (١٣ يناير ١٩٩٦).

(٢٣) الأهرام (١٥ يوليو ١٩٩٣).

(٢٤) الأهرام (١٠ أغسطس ٢٠٠٤).

(٢٥) الأهرام (٢٣ سبتمبر ٢٠٠٤).

(٢٦) موسى النبهان، وزيدون ممدوح أبو حسان، "البحث العلمى بـــين الضـــرورة الإنســـانية والحصـــانة القوميـــة"، المســـتقبل العربـــى، العـــدد ٢١٢، (أكتـــوبر ١٩٩٦)، ص ص ١٠٦ – ١٠٧.

تعقيب

د. سمير نعيم

فى هذه الجلسة هناك ثلاثة تخصصات متعاونة مع بعضها البعض، لكي تعالج ظـاهرة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، فهناك أستاذ في العلوم الفيزيقية، وأستاذ فـي علـم الاجتماع، وأستاذ في علم الاقتصاد في نفس الوقت.

الموضوع المشترك بين الأوراق الثلاث المقدمة لنا في هذه الجلسة، هو التعلـيم العـالي والبحث العلمي من حيث التقويم، ومن حيث استشراف آفاق المسـتقبل، فموضـوع الورقـة الأولى هو التحولات الاجتماعية والتعليم العالي في مصر طبيعة العلاقة المتبادلة، وقد أعـدها الأستاذ الدكتور على ليلة وهو من أعلام علم الاجتماع في مصر. والموضوع الثاني للأسـتاذ الدكتور محمد زكي عويس، وهو صاحب مؤلفات عديدة، تنـاول فيهـا قضـايا اجتماعيـة واقتصادية وعلمية في مصر، وعنوانها سياسات البحث العلمـي. والورقـة الثالثـة أعـدها الدكتور صلاح سالم زرنوقة (أستاذ علم الاقتصاد)، وعنوانها: الجامعات والعمليات التنموية.

وقد قرأت في الحقيقة الورقات الثلاث بتمعن شديد، وأود أو لاً أن أثنـي علـى الجهـد العظيم الذي بذله الأساتذة الثلاثة، في معالجة الموضوعات التي قدموها؛ سـواء مـن حيـث توفير المادة العلمية في التحليل، أو من حيث القدرة على التحليل والنقـد لموضـوع التعلـيم العالي وربطه بالمجتمع بصفة عامة، وكذلك بالنسبة للبحث العلمي.

هناك أشياء مشتركة بين هذه الدراسات، على الرغم من الاختلاف فـي الموضـوعات وطرق العرض،ومن هذه الأشياء ما يلي:

أولاً: إن الأوراق الثلاث ترى أننا في أزمة، سواء بالنسبة للتعلـيم العـالي أو بالنسـبة للبحث العلمي. وهذه الأزمة ناجمة عن ذلك التفاوت والتناقض الشديدين، بين مـا يمكـن أن نكون عليه وما نحن عليه فعلاً، تأتى الأزمة أيضاً من أن المدخلات أكثر مـن المخرجـات، بمعنى أننا ننفق ونبذل مجهودا ونضيع وقتا لكن الناتج صفر، وبغض النظر عن الاختلافـات الأيدلوجية بين أصحاب الأوراق الثلاثة، سواء في العرض أو حتى في المعالجة، لكـن هـذه مسألة أساسية.

ثانيا: إن لدى الجميع نوعا من العقيدة، أو الإيمان العميق بأننا نستطيع أن نكون أفضـل

من ذلك، والثقة الكاملة بأن الإنسان المصري يستطيع أن يكون لديه نظام تعليمي عالٍ أفضل مما نحن عليه، وأيضاً بحث علمي على مستوى أرقى من ذلك، ويرتبط بذلك أنه من الممكن أن ينطلق المجتمع المصري ككل إلى الأمان، إذا استطاع أن يتغلب على المعوقات، التي يرى الأساتذة الثلاثة أنها ذات طابع معين، ولكن الكل يؤمن أن هناك معوقات أمام التطور لابد من التغلب عليها.

إن هناك قصورا فى العملية التعليمية برمتها؛ فى مدخلاتها ومخرجاتها، وفى الحلقات المتصلة بها. إن سوء الأداء التعليمى يجعل خريج التعليم العالى فى مصر لبس مؤهلا على المستوى العالمى، على الرغم من قابليته لذلك. ومن ناحية أخرى، فإن الطالب بعد تخرجه لا يعمل فى مجال تخصصه، فخريج الهندسة مثلا قد يعمل فى مخبز أو غير ذلك من الحرف، وبذلك لا يصب التعليم العالى فى مجالات تنمية المجتمع، على الرغم مما تتحمله الدولة فى الإنفاق على التعليم العالى، مما يثير كثيرا من علامات الاستفهام.

لقد اجتهدت المعالجات الثلاث، للحصول على العناصر المختلفة، فقد أعطانا الدكتور على ليلة مؤشرات مختلفة، وأشار إلى أن الطبقة الوسطى مسئولة إلى حد كبير عن ذلك، وأن هذه الطبقة الوسطى خانت رسالتها، على الرغم من أنها أكثر المستفيدين، ولكنها لم تقم بدورها في التطوير والتقدم. كذلك أعطت الأوراق الأخرى تصورات بهذه الكيفية. إلا أن تطبيقاً لنفس فلسفة مركز البحوث والدراسات السياسية، ونفس فلسفة وحدة العلوم والتغييرات الاجتماعية، فإننا لا نستطيع أن نهمل البعد السياسي العام العالمي، ولا نستطيع أن نهمل البعد التاريخي في المعالجة وفي التفسير. وقد ظهر فى هذا الصدد كثير من النظريات التي قدمت لنا إسهامات حول هذه الأبعاد، وكان أصحابها من دول العالم الثالث، ومن أمريكا اللاتينية بصفة خاصة، ومن آسيا وأفريقيا وكان على رأسهم سمير أمين، ومنها نظريات التبعية بصفة خاصة، والتي ترى أن المسألة تاريخية، وإذا نظرنا إلى ورقة الدكتور صلاح زرنوقة وكذا الدكتور على ليلة فى تعرضهما لتاريخ نشأة الجامعات المصرية، سنجد أن الجامعة المصرية عندما أنشئت سنة ١٩٠٨ بجهود أهلية، ثم أخذت الشكل الرسمي سنة ١٩٢٢، نجد أن مصر كانت في تلك الفترة تحت الاحتلال البريطاني، ولا يمكن بأي كيفية من الكيفيات في ظل الاحتلال البريطاني، وفي ظل ما ارتبط به من نظام إقطاعي، أن ننشئ جامعات مشابهة للجامعات التي نشأت في الغرب، فالجامعات الغربية ارتبط تطويرها بنوع من التمفصل

(articulation) أي أنه حدثت قفزة للمجتمع، تمثلت في الثورة الصناعية، وفي نشـأة النظـام الرأسمالي وفي الانفجار العلمي الكبير، الذي ارتبط به نـوع مـن التمفصـل فـي مختلـف قطاعات المجتمع، بمعنى أن الزراعة أصـبحت فـي خدمـة الصـناعة، وأصـبح النقـل والمواصلات في خدمة الزراعة والصناعة، وأصبح التعليم والإعلام في خدمـة كـل ذلـك، وبالتالي ارتبطت الجامعات والتعليم العالي ارتباطاً وثيقاً مع التطوير الحادث فـي المجتمـع، بمعنى أن الجامعة تغذي باستمرار وتستجيب لاحتياجات المجتمع، وبالتـالي كانـت الأقسـام العلمية تنشأ في الجامعات استجابة للمتطلبات التكنولوجية والصناعية والزراعية، فعند إنشـاء قسم للزراعة أو الصناعة، يتم ذلك لخدمة المجتمع. وهذه هي طبيعة النمو الطبيعي للمجتمع، أما الذي حدث في مجتمعاتنا هو نوع من التنمية المقيـدة arrested development، أو مـن وقف التطور وتشويه الكائن الاجتماعي، وبالتالي تعرض المجتمـع المصـري شـأنه شـأن المجتمعات الأخرى فى العالم الثالث للتشويه، وأصبح كائنا مشوها، بمعنى أنـه نمـت فيـه بعض الأجزاء نمواً سرطانياً، وأجزاء أخرى ظلت معتقلة، فكانت خطوط السـكك الحديديـة موجودة في ظل مجتمع زراعي متخلف، يستخدم كل الأدوات البدائية في عملية الإنتـاج، أى أن أعلى تطور تكنولوجي موجود في العالم وقتئذ وهو السكك الحديدية، كان إلى جواره يوجد النقل بالدواب واستخدام الطاقة اليدوية لبنى البشر، بينما التطور فـي الخـارج حـدث فـي القطاعات المختلفة بشكل متزامن ومتكافئ، وما حدث لدينا من تطور في نظم النقل، يرجـع إلى أن السكك الحديدية كانت تخدم المستعمر لنقل القطن إلى الموانئ، ووفى حـين فـرض التطور الصناعى فى الدول المتقدمة الاهتمام بالتعليم، لأنه ليس من الممكن أن يعمل النظـام الصناعي دون أن يكون هناك تعليم، والآلة تقتضى أن يحصل الفرد على قـدر مـن التعلـيم حتى يمكنه قراءة الكتالوجات، وحتى يستطيع التعامل مع الآلة، وحتى يمكنه التوقيـع علـى دفاتر الحضور والانصراف، بينما الفلاح في الزراعة لا يحتاج إلى كل ذلـك، لـذلك ظـل التعليم لدينا متواضعا، بحيث يؤدى إلى تخريج فئة محدودة من الموظفين للعمل فـي القطـاع الحكومي، وبخاصة في خدمة المستعمر. وهذه المسألة يجب ألا تهمل.

إن التشويه الحادث في مجتمعنا نابع من تاريخنا السابق. وفي تاريخنا هناك تجربتـان لا يمكن أن نهملهما، بأي حال من الأحوال ساهما في نقل مصر في كل المجـالات بمـا فيهـا مجال التعليم العالي، وهما: **التجربة الأولى**، تجربة محمد على في تحديث مصر، وما ترتـب

عليها من إرسال البعثات، وإقامة المدارس، وما تبعها من الاهتمام بالتصنيع ولكن ماذا حدث لهذه التجربة ؟ لقد ضربت التجربة، وكان الشرط الأساسي لاتفاقية لندن أن يتم تخفيض الجيش الذي كان يعد المستهلك الرئيسي للمنتجات الصناعية الموجودة، وكذلك إلغاء التعريفة الجمركية حتى تتوقف الصناعة لدينا وتغزو المنتجات الغربية أسواقنا. ولا يمكن أن نهمل هذه التجربة ونحن ننظر اليوم إلى حالة التعليم العالي، لأن اللحظة الراهنة ليست منبتة الصلة على الإطلاق بتاريخنا الماضي، والذى يلقى الضوء على سياسات الدول الكبرى وعلاقتنا بها.

التجربة الثانية، كانت هي تجربة ثورة ١٩٥٢، والتي وسعت الطبقة الوسطى إلى حد كبير جداً، وأحدثت حراكا اجتماعيا بفعل التعليم، الذى نقل أفرادا من الطبقة الدنيا إلى الطبقة العليا، وكثير ممن يتولون المناصب العليا اليوم ويهاجمون الثورة، كانت أصولهم من الطبقة الدنيا العمالية والفلاحية التي أتاحت لها ثورة ١٩٥٢ هذا الحراك الاجتماعى، وهذا ليس دفاعاً عن ثورة ١٩٥٢، لكنني أدافع عن تاريخ مصر، وإنجازات مصر، سواء فى عهد الثورة أو فى عهد محمد على. وما حدث أن كل هؤلاء تم استيعابهم وتم إدخالهم للطبقة الوسطى من خلال الحراك الاجتماعي، وعن طريق توسيع نطاق التعليم الأولى، الذي تحول إلى التعليم الابتدائي والثانوي، وتطبيق نظام مجانية التعليم، والذي خلق قاعدة كبيرة من المتعلمين، فاتسعت هذه الطبقة بعد الثورة، وأنجزت بالفعل إنجازات لا بأس بها، خلال هذه الفترات القصيرة من تاريخ مصر، فقد أرسلت بعثات، وكنت من ضمن من سافر خلال تلك البعثات، وكانت أكبر حركة بعثات في تاريخ مصر هي التي حدثت خلال تلك الفترة، حيث أرسلت إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وإلى دول أوروبا كلها الشرقية والغربية على حد سواء، وإلى الاتحاد السوفيتي، وإلى الهند، في العلوم الفيزيقية والعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وتم تطوير الجامعات، وتم إنشاء أعداد كبيرة من الجامعات. وفي خلال هذه الفترة أنشئت أكاديمية البحث العلمي، وأنشئ المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، وأنشئ المركز القومي للبحوث، وهيئة الطاقة الذرية، إلى غير ذلك من الجهات. لكن تلك الفترة كانت قصيرة وتم محاربتها، وهزمت بفعل التحالف الاستعماري الضخم الذي انتهى بعدوان عام ١٩٦٧، ولم تنته المسألة إلى ذلك، لأنه إذا نظرنا إلى وضعنا الراهن – وتأكيداً لكلام الأستاذ الدكتور على ليلة– نجد أن ما حدث بالفعل هو عدم تمفصل، بل هو

نوع من الانخلاع، فلا يوجد أي نوع من التواصل ما بين القطاع الاقتصادي (القطاع الصناعي والقطاع الزراعي والقطاع النقدي وقطاعات الخدمات المختلفة بما فيها الصحة وغيره) وقطاع التعليم، لقد حدث انخلاع كامل، بل إنه داخل كل قطاع من القطاعات، لا يوجد هذا النوع من التمفصل فيما يسمى بالانخلاع، وبالتالي لا تدرى جامعة عين شمس ما الذي يجرى بجامعة القاهرة وهكذا، وقد وصفت هذه الحالة في دراسة سابقة بالقول إنه حتى داخل أقسام الكلية الواحدة لا يعرف أستاذ شيئا عما يفعله زميله الأستاذ الآخر، وليس بينهما تواصل، ولا توجد فلسفة أو سياسة عامة، إذن أين المخرج ؟

المشكلة الأساسية التي لابد أن نعرفها جيداً – مشكلة مصر الحقيقية الجوهرية – هي مشكلة هدر الإمكانات المادية والبشرية، واستنزافها بكافة العوامل الداخلية والخارجية والتحالف بينهما، ومصر هي بلد من أثرى بلدان العالم، ومازلنا نترك ٩٥ % من مساحة أرضنا، ونعيش على ٥ % منها، ونهدر مياه النيل وكل شئ بما فيها الحياة، وهذه مشكلة كبيرة جداً تقتضي القيام بمشروع قومي متكامل للنهضة، ومنذ عدة سنوات ظهر الحديث عن " الصحوة "، وظننت أنها تعني مشروعاً قومياً متكاملاً، بفلسفة كاملة تغطي كل شئ ولا تعنى بالتعليم العالي وحده، لأننا لن نستطيع بأي كيفية أن نفعل أي شئ في التعليم وحده، فلا يمكن أن أفصل الفساد في التعليم العالي عن الفساد الذي يوجد في المجتمع، وعن الفساد الذي يوجد في السياسة، وعن الفساد الذي يوجد في الاقتصاد، ولا يمكن اطلاقاً أن افصل ما بين تدهور القيم والتقاليد الجامعية التي ركز عليها الدكتور على ليلة، وتدهور القيم والتقاليد المجتمعية، والتي تبثها وتروج لها القنوات الفضائية.

القضية في واقع الأمر هي قضية قومية كبرى، وهي قضية مستقبل، فإذا تدهور الاقتصاد أو الزراعة أو الصناعة فإن كل ذلك يمكن تعويضه على المدى البعيد، فيمكن أن نستصلح الأرض الزراعية، ولكن تدهور العقل المصري وإصلاحه هو مسألة في منتهى الصعوبة إلى حد كبير، ومن يعمل في الجامعات يمكن أن يدرك حجم المشكلة، وكيف أن أجيالا من الأساتذة والباحثين يكادون أن يصلوا اليوم إلى حد الأمية، وإلى حد الخلل والعته العقلي، وهؤلاء يفرخون معتوهين عقليين آخرين، ولا يمكن إيجاد حل آني لهذه المشكلة، فهل نغلق الكليات أو نفصل الأساتذة ؟

إن ما سبق يحدث نتيجة لعدم وضوح الرؤية، وعدم توفير الإمكانات الفعلية الموجودة،

وهذا يتضح أيضاً من خلال طلبة الدراسات العليا غير القادرين على قراءة كلمة واحدة بلغــة أجنبية، والسؤال: كيف سيتمكن الطالب من الاطلاع على التراث العــالمي ؟ والنتيجــة هــو اجترار الكلام المكتوب في الكتب العربية، وحين أريد أن أعلمه أين هي المراجع، وأين هــي الدوريات، وأين هي الإمكانات، نجد أن أجهزة الحاسب الموجودة في مكتبات الكليات لا تزيد عن جهازين أو ثلاثة،

ومع ذلك فالأمل يأتي من أنه وسط كل ذلك، تجد خامة الإنسان المصري العظيم، التــي لا تقارن في العالم، وهي تفرز دائماً عناصر جيدة، وهذا هو سر عظمة مصر، وهذا هو مــا يدعو إلى التفاؤل دائما من مثل هذه المؤتمرات، والتي تعني أننا لدينا الثقة الكاملة، والإيمــان بالإنسان المصري، وبقدرته على تجاوز كل ما حدث من تشويه وتعويق للنمو، لأنــه بفعــل تراثه التاريخي، قادر على إصلاح نظامه التعليمي، وقادر على تجاوز الأزمة، ولكن الشــرط الأساسي هو إعمال العقل، ومواجهة كل محاولات إفساد العقل المصري وشغله بقضايا ليست هي قضاياه الجوهرية أو الحيوية.

٢٩. العمارة الداخلية لأبنية التعليم العالي من منظور الجودة الشاملة

د. عطية شاهين

تمهيد:

يقف التعليم العالى بمصر اليوم عند مفترق طرق للاختيار بين التطور والارتقاء نحو مستويات عصرية مقبولة، أو التبعية والانتكاس والسقوط فريسة لسيطرة المفاهيم والمعايير الأجنبية التى قد لاتكون صالحة بكليتها. إن نجاح حركة التطوير الشامل لهذا التعليم، بفعل حركة وطنية شاملة للبحوث والتطوير والتصميم، لأمر ضرورى لكى يكتسب التعليم العالى الوطنى قدرات ذاتية للحياة والمنافسة، تؤهله لتنفيذ المشروع الوطنى للتحديث وما يصاحبه من تشجيع للمبادرات الملائمة للتنمية الوطنية الشاملة، ليكون –بحق– قوة دفع لرقى المجتمع وازدهاره.

فى دراسة لاتجاهات تطور التعليم العالى فى مصر منذ عام ١٩٧٠، جاء أنه "باستثناء بعض المبادرات الفردية والمؤسسية المحدودة، فإن قطاعاً هاماً من مناهج التعليم العالى يتسم بعدم مواكبة التطورات الحديثة فى مجالاته، ويغلب عليه الطابع التخصصى، وتستخدم أساليب تقليدية فى التدريس". كما " توجه العديد من الانتقادات إلى عملية تقويم أداء الطلبة فى الجامعات والمعاهد العليا الرسمية والقطاع الأكبر من التعليم العالى الخاص، يأتى فى مقدمتها إغفال مهارات التفكير والمهارات العملية واعتمادها – فى حالات كثيرة – على الاسترجاع، فضلاً عن الطاقة والجهد والنفقات التى تتطلبها هذه العملية"[١].

إن الحديث عن إصلاح التعليم الجامعى أو تطويره، لابد أن يمتد ليشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية، بدءاً من فلسفة هذا التعليم وأهدافه، ووصولاً إلى أدواته وتقنياته وقاعاته الدراسية، التى تؤكد الحالة الراهنة لها اهتزاز المصداقية، بل وغيابها كليةً فى أغلب الأحيان، عندما تقف تلك الأبنية؛ بمواصفاتها وسماتها التصميمية الظاهرة وبنيتها التركيبية، عاجزة عن استيعاب المتطلبات التعليمية المختلفة التى أقيمت من أجلها، فتحولت إلى أداة تعويق، تفسد على مستخدميها من هيئة التدريس والطلاب وأفراد المجتمع حقهم، وفرصتهم المأمولة فى تحقيق أهداف ذلك التعليم.

مشكلة البحث:

تتمثل فى الفجوة فى الأداء التعليمى و"التعلمى" بين الدور المتوقع من المؤسسة التعليمية، والدور الفعلى الذى تمارسه فى الواقع، والناتجة عن أوجه القصور فى تطبيق معايير جودة التصميم الداخلى للحيزات الدراسية.

مسلمات البحث:

- إن الإنسان مطالب بتجويد عمله وتحسينه، ينطبق هذا على ما يستعين به من أساليب وأدوات وتقنيات لازمة لأداء ذلك العمل.
- إن درجة إتقان ما يؤديه الإنسان من عمل، وبالتالى درجة تحقيق الإنجاز المرجو، تتناسب طردياً مع حالة التلاؤم والكفاءة الفعلية التى تكون عليها أدواته وأساليبه المستخدمة فى سائر ميادين عمله وما هى عليه من تطور، وبخاصة إذا كان هذا العمل هو التعليم العالى.
- إن الحيزات الدراسية بمختلف صورها، وبما تحتوى عليه من مكونات داخلية، وخصائصها التصميمية المميزة مجتمعة، تعتبر أدوات ووسائل ينبغى أن تكون متاحة على النحو الذى يتطلبه أداء كل من الأنشطة التعليمية المختلفة، من ناحية النوع والكم والسمات التصميمية.

هدف البحث:

تحديد المعايير والأسس التى يجب أن يُصاغ فى ضوئها التصميم الداخلى للقاعات الدراسية بأبنية التعليم العالى من منظور الجودة الشاملة.

منهج البحث:

المنهج الوصفى التحليلى.

هيكل الدراسة:

- المقدمة.
- أولاً : الجودة فى التعليم العالى.
- ثانياً : أسس صياغة الحيز التعليمى.
- ثالثاً : القاعات الإلكترونية وأبنية المستقبل.

- رابعا : معايير تقييم الجودة الشاملة لتصميم المبنى التعليمى.
- خاتمة.
- التوصيات.

أولاً – الجودة فى التعليم العالى:

يعتبر مفهوم الجودة فى التعليم العالى أحد المفاهيم التى لم تتم مناقشتها فى مجال التعليم العالى بنفس الدرجة التى تمت فى مجالات عديدة أخرى، وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بجودة الحيز المعمارى التعليمى من ناحيتى التصميم والتنفيذ. إننا نعرف معنى الجودة، ولكن معناها المرتبط بالتعليم العالى يجب أن يتحدد بوضوح لعدة أسباب على رأسها:

١. إن التعليم العالى مطالب بتوضيح وتطوير جودته؛ لكى يكون قادراً على العمل بطريقة نظمية (أو منظوماتية)، لتطوير بعض ما يجب أن نعلمه ونتفق عليه وعلى ما يجب تطويره.
٢. إن الجودة فى التعليم العالى أمر حديث نسبياً بالنسبة للكثيرين ــ ما عدا الأكاديميين بالطبع ــ وتوجد عليه تحفظات مختلفة وعديدة، مع اهتمامات ووجهات نظر متنوعة.
٣. إن التعليم العالى ليس بأمر متجانس –كما هو متعارف عليه– نتيجة لتنوع الأغراض الممتدة والمتباينة بوضوح، ولهذا فإن ما يُعد أو يُحسب جودة سوف يتنوع أيضاً.
٤. إن إدراكنا للجودة يقرر كيف نعمل ــ وما نستطيع أن نعمل ــ لتطوير الجودة، فلاتوجد ضمانة للأساليب المؤسسة على نوع واحد من المدركات، لكى يستخدم فى الوقت الذى تكون فيه الجودة قد تم إدراكها والوعى بها بطريقة مغايرة. إن لذلك مضامين لإمكانيات تطبيق الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى، وفى الواقع يمكن أن يرى البعض منا الجودة كرمز للتعليم العالى، فبدون الجودة لايوجد تعليم عالٍ بالمعنى الكامل لتلك الكلمة[٢].

وإذا كان التعليم العالى هو "الشغل الشاغل" للأكاديميين، فإنه يجب أن يترك للأكاديميين ليقرروا ما هى الجودة فى التعليم العالى، وكيف يمكن تحقيقها". إن تصور الجودة فى التعليم العالى كما وصفه "Planyi" هو أنه صيغة من المعرفة الصامتة أو الضمنية، أى أنه يتضمن

معرفة "ماذا" ومعرفة "كيف"، أى معرفة أى جودة تكون وكيف يمكن تحقيقها".

وفى هذا السياق يقرر ".Scheele J.P" أن لمفهوم الجودة فى التعليم العالى عدة أبعاد: فهو "ديناميكى، ويعبر عن نفسه فى التحديث المستمر من النواحى الآتية[٣]:

- صلاحية وملاءمة أهداف التعليم العالى فى كل برنامج دراسى للطلاب الذين يعيشون فى عالم ديناميكى وأكثر تخصصية ومرونة يوماً بعد يوم.
- ملاءمة محتوى البرنامج مع آخر ما توصلت إليه المعرفة فى مجال التخصص، دون إغفال التغيرات البيئية.
- نتائج التعليم العالى فى ما يخص مقاييس المعرفة والمهارات والاتجاهات الخاصة بالخريجين.
- تنظيم برنامج المنشآت والتجهيزات والتقنيات الخاصة بعملية التعليم.

ثانياً – أسس صياغة الحيز التعليمي:

إن توفير نوعيات متباينة من الأثاث والتجهيزات الداخلية والمعدات والوسائل التعليمية ـــ الملائمة من حيث التصميم والمطابقة لمعايير الجودة الشاملة ـــ يتطلب تصميم صيغ متباينة أيضاً، من ناحية العدد والنوع والمساحة وسائر السمات التصميمية الداخلية والعلاقات الفراغية الملائمة لأداء الأنشطة التعليمية المختلفة، وفقاً لمتطلبات الأداء الوظيفى الأمثل.

وانطلاقاً من هذا التصور، فإن قاعات وحيزات التعليم العالي، تعتبر أدوات يستخدمها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، من أجل تحقيق أهداف وغايات هى ذاتها أهداف وغايات النظام التعليمي بوجه عام.

ونظراً إلى أن تعدد الوظائف واختلاف متطلبات أدائها، وكذلك اختلاف عدد المشاركين فى النظام التعليمي ـــ بالنسبة لكل نمط من الأنماط ـــ أمر يرتبط مباشرة بالسمات التصميمية لجميع المكونات الداخلية، والعناصر التى تتشكل منها تلك القاعات، فإن الاتجاه الوظيفى يربط بين النظام التصميمى والبنائى من ناحية، وكيفية توظيف هذا النظام لأداء صيغ مختلفة من الأنشطة التعليمية، ويتمثل هذا الربط فى ثلاثة مظاهر هى:

المظهر الأول: البعد الإنسانى والاجتماعى للتصميم الداخلى لقاعات الدراسة بصورها المختلفة.

لايمكن فصل "قاعة الدراسة" عن الحياة والثقافة والتراث والعادات والتقاليد، لأن

الظواهر الاجتماعية التى يرتبط بها الفرد بحكم انتمائه إلى مجتمع ما، تفرض عليـه خيـارا تعليمياً معيناً، وأساليب تعليمية معينة ترتبط ارتباطاً وثيقـاً بالأهـداف التربويـة التعليميـة والمناهج الدراسية، والمواد التعليمية، وأساليب التعليم المطبقة.

ليس ذلك فحسب، وإنما قد يختلف كذلك تصميم القاعة من مجتمع لآخـر، أو مـن منطقـة لأخرى فى القطر الواحد، تبعاً للتنوع فى البيئات المختلفة ومتطلباتها من التعلـيم، أو مـن حيـث طبيعة استخدامها لهذه القاعة، وبالتالى يكون الشكل الناتج نابعاً من الواقع الإنسـانى والاجتمـاعى لمجموع المستعملين لها. ولعل ذلك يلقى الضوء على جانب مهم من جوانـب فشـل كثيـر مـن "الحلول المستوردة"، وإخفاقها فى تلبية الاحتياجات التربوية فى كثير من الأحيان.

المظهر الثانى: تضافر العناصر.

إن عناصر التصميم الداخلى للحيز التعليمى مجتمعة، تساهم فى أداء المهمة التى يريـد كل من عضو هيئة التدريس والطالب أو المستفيـد من القاعة وكـذلك المصـمم أن تـؤدى، وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويمكن تشبيه هذه المساهمة بحزمـة الأليـاف الضوئية الدقيقة المستخدمة فى الاتصالات الإلكترونية المختلفة، حيث تقوم مجتمعـة بـأداء وظيفتها، وهكذا الأمر بالنسبة لقاعة الدراسة، أو الحيز التعليمي الذى تؤدى فيه وحدة المقعـد أو المكتب وظائفها مع وحدات أخرى من النظام الداخلى للقاعة مثـل الإضـاءة، أو التهيئـة الصوتية، أو الأسطح الداخلية الأخرى، أو المعدات والأجهزة المستخدمة، كما أن القاعـة أو الحيز التعليمي يؤدى وظيفته ضمن نظام معمارى بنائى أكبر هو المبنى التعليمى.

المظهر الثالث: الخيارات المتعددة المتاحة للمصمم، والمتمثلة فى العناصر والتراكيب المختلفة الموجودة فى لغة التصميم والتعبير الفنـى، ومـا تتضـمنه وتعكسه عناصر الشكل من دلالات رمزية.

إن المصمم الداخلى يحاول تنظيم المكونات الداخلية للحيـز التعليمـى طبقـاً لظـروف الاستعمال ومتطلبات النشاط التعليمى، على نحو يتطلـب معه الحيز أن يتخذ شكلاً هندسـياً معيناً، يمكن من خلاله استيعاب عدد محدد من الوحدات والمكونات الداخلية الملائمة، وهكـذا تتعدد الصيغ وما تنطوى عليه من دلالات لها أثرها المباشر على عملية التحصيل الدراسـى وفقاً للأبعاد المختلفة لخصائص الحيز المكاني، وعلى رأسها:

١. البعد الهندسي:

يستمد الحيز بنيته الهندسية من خلال الأبعاد والمقاييس والزوايا والمسافات والمساحات والحجوم، و"يتمثل المكان وتتشكل خصائصه من مساحات ثنائية الأبعاد مطمورة فى مجال ثلاثى الأبعاد"(٤).

٢. البعد الفيزيائى:

ويتمثل فى استثمار عناصر الفيزياء وتشكيلاتها فى الصياغة الداخلية للمكان، مثل الصوت والضوء والحرارة وحركة الهواء والرطوبة، وهى ظواهر تحكمها قوانين علمية فيزيائية، وتصهرها بوتقة الإبداع، لكى تصوغ منها تشكيلات بصرية وصوتية لا تخطئها العين والأذن.

٣. البعد الجغرافى:

يتأثر المكان ومحتوياته بالعوامل الجغرافية.

٤. البعد الوظيفى:

وهو البعد العاكس لمجالات الأنشطة المؤداة داخله.

٥. البعد التاريخى:

وهو الزمن الكامن فى المكان وأشيائه التى تشكله.

٦. البعد الاجتماعى:

حيث ينقسم الحيز إلى "مساحات بشرية " لها سماتها الدالة.

٧. البعد النفسى:

وهو البعد العاكس لما يثيره المكان من "انفعال على مستوى الرمز ببعض المشاعر والأحاسيس بل ببعض القيم الإيجابية أو السلبية، فهنا أماكن محببة، وهناك أماكن مكروهة"(٥).

بناء على ما سبق، فقد تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى "Content Analysis" لكل من عناصر المشكلة على حدة، وهى:

- المستخدم.

- التعليم العالى.
- التصميم الداخلى.

وذلك من أجل تحديد مكونات كل منها، وتأثير كل منها فى الآخر.

أ. **المستخدم (User):**

إن خصائص وسمات تصميم المبنى التعليمى، ينبغى أن تكون ترجمة حقيقيـة تعكـس الميول والاستعدادات والقدرات الإنسانية المختلفة، وتُقاس جودتها بمدى وفائهـا باحتياجـات الإنسان المستخدم لهذا المبنى، بل إن شكل ومساحة وتكوين ومحتوى هـذا المبنـى داخليـاً وخارجياً، تتشكل وفقاً لمعايير إنسانية أساسية هى:

- الصحة Health.
- الأمان Safety.
- الأداء الجيد للمهام المختلفة Performance.
- الراحة Comfort.
- الإبهاج الجمالى Aesthetical Pleasantness.

ويوضح الجدول (١) العوامل الإنسانية المختلفة التى صنفهـا الباحث، وقد وضعت فـى صورة تسهل معها المقارنة بعناصر التصميم الداخلى.

جدول رقم (١)

عناصر التصميم الداخلى وعلاقتها بالعوامل الإنسانية

عناصر التصميم الداخلى العوامل الإنسانية			الأثاث	تخطيط المسقط الأفقى	الصوت	الضوء	الحرارة	التهوية	الألوان	أرضيات	الحوائط	الأسقف	الأبواب	النوافذ	المساحة	الحجم	الشكل	الموقع داخل المبنى
السن																		
الجنس: ذكور، وإناث																		
جسمية	أنثروبومترى	ديناميكية																
		استاتيكية																
	تشريح	هيكل عظمى																
		عضلات																
		أعصاب وشرايين وأوردة																
		تجاويف بطن																
عضوية	عمليات حيوية	استقرار حرارى																
		تمثيل غذائى																
		التنفس																
		تذوق																
		لمس																

حواس	شم																
	إبصار																
	سمع																
نفس عضوية	الراحة والاجهاد																
	سلوك																
	قدرات																
	مهارات																
نفس	اتخاذ القرار																
	دوافع																
	رغبات																
عقل	قدرات																
	اتجاهات																
	ميول																
	ذكاء																
وجدان	مشاعر																
	أخلاق																
	مثل																
	قيم																
	دين																
روح																	

ب. التعليم العالى (Higher Education):

للتعليم العالى فلسفته التى تهدف إلى[٦]:

- بناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل.
- إقامة المجتمع المنتج.
- تحقيق التنمية الشاملة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً.
- إعداد جيل من العلماء.

وإذا كان التطوير المستمر فى التعليم يبدأ بالفلسفة والأهداف، ويمتـد ليشـمل المنـاهج وأساليب واستراتيجيات وتقنيات التعلم ووسائل التقييم، فـإن المتصـدى لمشـكلة التصـميم الداخلى لأبنية التعليم العالى، ينبغى عليه الإلمام بعناصر تلـك العمليـة التعليميـة؛ والتـى تتضمن:

١. أهداف التعليم العالى:
   - الميدان الإدراكى المعرفى.
   - الميدان المهارى.
   - الميدان الوجدانى.
٢. المناهج التعليمية.
٣. المواد الدراسية.
٤. طرق التدريس.
٥. الوسائل التعليمية.

ويوضح الجدول (٢) نوعيـات الأنشطة المختلفة، والحيزات التعليميـة اللازمـة لهـا، وأوجه استعمالها المحتملة فى أنشطة خدمة المجتمع المحلى المختلفة، ويتعين عنـد التطبيـق اختيار العناصر تبعاً للاحتياجات الفعلية التى تمليها المتطلبات الإنسانية والوظيفية والبيئية .. ولعل ذلك يشير إلى أهمية تجديد العملية التعليمية داخل الجامعات والمعاهـد العليـا، ومـا يستلزمه ذلك من توفير حيزات وقاعات دراسية وظيفية متنوعة جنباً إلى جنب مـع قاعـات المحاضرات التقليدية، حيث تشير الدراسات[٧] إلى ضرورة التجديد فى طرق واسـتراتيجيات التدريس، فبعد ظهور الآثار السلبية لطريقة المحاضرة ــ كأسلـوب واحد لكل الحـالات ــ أصبح من الضرورى إدخال طرائق واستراتيجيات جديدة مثل الندوات، وحلقـات الدراسـة،

والدراسات الميدانية، وغيرها مما يحول دور عضو هيئة التدريس من ناقـل للمعرفـة إلـى معاون للطالب على التعلم الذاتى[٨]، ويتطلب ذلك توفير الإمكانات اللازمـة لتطـوير طـرق التدريس وأساليب التقويم مثل المكتبات والوسائل التعليمية، وشبكات الحاسب الآلى، ومعامـل اللغات، كما تذهب الدراسات أيضاً[٩] إلى أنه "عند اللجوء إلى المحاضرة كطريقة للتـدريس؛ ينبغى تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل صغيرة، تقوم بالعمل قبل وأثناء المحاضـرة، ثـم تعمل حلقات نقاش على يد مساعدى أعضاء هيئة التدريس مع تلك المجموعـات الصـغيرة" (Sections).

جدول رقم (٢)

التوظيف الكامل لأبنية التعليم العالى

النشاط التعليمى	الحيز المعمارى	الأنشطة المجتمعية
تعليم نظرى	قاعة المحاضرات	لقاءات – اجتماعات – برامج تعليم الكبار – مجموعـات العمـل – اجتماعات المسئولين – خدمات الصحة الوقائية – وحدات التخطـيط الأسرى – ورش العمل الأكاديمية وغير الأكاديمية.
شرح	معامل (أحياء – كيميـاء – طبيعـة) قاعات دراسية لمجموعات صغيرة	برامج تعليم الكبار الخاصة – البحث الذاتى أو تحت الإشراف.
معلومات ـ استعلامات	مكتبة – مركـز وثـائق – فصـول الوسائل التعليمية	القراءة – تبادل المعلومـات – الاسـتماع الموسـيقى والمشـاهدة التليفزيونية والسينمائية.
أعمال يدوية	ورش (ماكينات – فنـون وحـرف) مراسم واستوديوهات رسم وموسيقى	دراسات فى الميكنة والإصلاح – برامج الفنـون والحـرف (فنـون صناعية – جرافيك وطباعة – غزل ونسيج – أعمال الجلد – تشكيل الفخار والسيراميك والخزف – أعمال النجـارة والمعـادن والبنـاء والكهرباء والاقتصاد المنزلى).
أنشطة تعبيرية	مسرح – حجرات موسيقى – مراكز إنتاج إعلامية	أنشطة مجموعات السينما وعروض المسرح – محاضرات – لقاءات سياسية – أوركسترا – برامج راديو وتليفزيون اجتماعية – بـرامج جماهيرية.
أنشطة اجتماعية	كافيتيريا – بوفيه – أرض الملعب – صالة الاجتماعات	مناسبات اتصال اجتماعية – احتفالات – معارض ولقاءات – ولائـم للمسنين – مجموعات رياضية لكل المراحل السنية – أنشطة أدائيـة أكبر.
رياضات	ملاعب رياضية "جمنزيوم" – صالات	نوادى رياضية – إمكانية تدريب للأفراد والمجموعات.
إدارة – صيانة	غرف مكتبية – حجرات التخـزين – مخازن ومستودعات المعدات	اجتماعات – لقاءات – مناقشات – معلومـات – تخـزين منتجـات ومعدات.

جـ. التصميم الداخلى:

يعتبر التصميم طفرة خيالية من واقع المعطيات الحالية لتحقيق احتياجات المستقبل، وهو "نشاط يهدف إلى حل مشكلة"، كما أنه أيضاً " استخدام الأسس العلمية والمعلومات التقنية والخيال المبدع لتحديد الصياغة، أو أسلوب الأداء لوظائف سبق توصيفها"، ومن الجدير بالذكر، أن الوصول لقرار التصميم يتتابع عبر المراحل التالية:

- التحليل Analysis.
- التأليف والتركيب Synthesis.
- التقييم Appraisal.

والتصميم الداخلى هو الاختصاص الذى يعنى مباشرة بدراسة وابتكار الحيزات الداخلية، ومكوناتها، وعناصرها المختلفة مثل الأثاث والجدران والأرضيات والأسقف والفتحات والإضاءة والألوان، إلى جانب دراسة التركيب الطبيعى والبنائى للمواد والخامات التى تتكون منها تلك العناصر، وصياغتها طبقاً لمحددات نوعية وكمية وتنظيمية، تجعل من هذه الحيزات بيئة صحية آمنة مريحة وجذابة ومشجعة على أداء الأنشطة والوظائف، فى ضوء المتطلبات الإنسانية لمستخدمى هذه الأماكن، سواء كانت سكنية أو تعليمية أو إدارية.

وبعد تحديد مشكلة التصميم، تأتى مرحلة الاستقصاء وتحليل المعلومات من أجل تحديد متطلبات التصميم، ثم وضع المواصفات وبلورة الحلول التصميمية واختبارها، ثم اختيار الحلول المناسبة.

ومن خلال دراسة عناصر منظومة العملية التعليمية (فى مرحلة التعليم العالى) وما يرجى لها من تطور فى المستقبل المنظور، تبزغ على الفور فكرة القاعات الدراسية المتطورة ذات السعات المختلفة من الطلاب الدارسين (٥٠ـ٧٥ـ١٠٠ـ٢٠٠ طالب)، والمزودة بالمعدات الإلكترونية التى أتاحها التطور العلمى والتقنى، والتى لاغنى عن الاستفادة منها وتوظيفها، من أجل إحداث نقلة نوعية فى التحصيل الدراسى واستيعاب المعرفة، حتى يتسنى لنا بعد ذلك المساهمة بدرجة أفضل فى إنتاج المعرفة. ويوضح الجدول (٣) تصوراً مقترحاً لتوظيف الحيزات التعليمية المختلفة وفقاً للمتطلبات التعليمية، يمكن عن طريقها حساب الكمية المطلوبة تبعاً للجدول الدراسى ومعامل الاستخدام.

جدول رقم (٣)

الفراغات التعليمية المطلوبة وفقاً للمتطلبات الدراسية

المواد التعليمية	الفترات الأسبوعية / مدة	الفراغات التعليمية																	
		قاعة محاضرات	دراسات اجتماعية	علوم		فنون صناعية			اقتصاد منزلي				فنون وحرف	موسيقى	مكتبة		فراغات متعددة الأغراض	تربية زراعية	تربية رياضية
				معمل	محاضرات	رسم وتصميم	خشب	معادن	معمل تغذية	إدارة منزلية	فصل دراسي	صالة طعام			مكتبة	فصل دراسي			
فنون اللغة																			
رياضيات																			
علوم																			
دراسات اجتماعية																			
زراعة																			
فنون صناعية																			
اقتصاد منزلي																			
فنون / حرف																			
موسيقى																			
دين																			
تربية رياضية																			
مواد اختيارية																			
المجموع																			
فترات الفصل																			
الفترات الأسبوعية																			
الفراغات المطلوبة																			
معامل الاستخدام%																			

ثالثاً – القاعات الإلكترونية وأبنية المستقبل:

توجد حاجة متزايدة لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، لتفعيل استخدام التقنيات الخاصة ببيئة التعليم، والتى تتضمن:

١. نظم العرض المتعددة.
٢. نظم التحكم البسيطة والبديهية.
٣. مخارج كهرباء ووصلات مرنة ووفيرة للأنظمة الإلكترونية.
٤. نظم التحكم اللاسلكية حتى يتحرر القائمون بالتدريس من منصة التدريس الثابتة.
٥. التفاعل الحى (المباشر) مع الصورة المعروضة خلال النظم الذكية.
٦. الاتصالية المتزايدة بالقاعات الدراسية بواسطة التقنية العالية (band width)، سوف تتيح الاستفادة من الوقت الفعلى والمادة التعليمية المسموعة والمرئية عالية الجودة، ويجعل التحكم فى الأجهزة من بعد ممكناً، وسوف يؤدى ذلك إلى تصميم قاعات دراسية بدون حوائط، حيث يمكن لأى شخص ومن أى مكان أن يشارك فى عملية التدريس والتعلم.
٧. تغيير حجم القاعة إلى الأكبر أو الأصغر، مع تناوب (تبديل) النماذج التعليمية.
٨. سوف يكون هناك ضغط نحو تقييم استخدام التكنولوجيا، لتحقيق الاستفادة من مصادر التكنولوجيا، وأثر ذلك فى العملية التعليمية[١٠].
٩. الاتجاه نحو "مركز المتعلم" بدلاً من "مركز المعلم" فى نظام تعليم الفصل الدراسى، ونحو "التعليم التعاونى" بدلاً من "التعلم الفردى"، كل من هذين الاتجاهين سوف يكون لهما تأثير فى أنماط المنشآت والتجهيزات التى نحن مطالبون بتصميمها ودعمها، وذلك من خلال:
   - المرونة فى الجلوس حيث يتحرك الطلاب من محاضرة إلى مناقشة، إلى تعاون أو مشاركة فى مجموعة صغيرة، والعودة ثانيةً أثناء مقرر دراسى أو درس الفصل الأحادى (Single Class).
   - الاتصال اللاسلكى للحاسب المحمول الخاص بالطالب.
١٠. يقود هذا الاتجاه أيضاً إلى الحاجة لأنماط مختلفة من الحيزات التعليمية، والتى تتضمن:

- غرف مزاولة العرض.
- غرف وقاعات بمصادر مؤتمرات تليفزيونية، من أجل لقاءات تعليميـــة تعتمــد على المشاركة.
- مداخل لمصادر فى مجالات شائعة تتضمن تحول مجتمع التعلم، الذى يتطلــب الدخول على مدى أربع وعشرين ساعة على مصادر التكنولوجيـــا، ويشتمــــل على فريق الدعم وحتى "المقهى الإلكترونى" .
- اتصال هيئة التدريس، بمساعدة تطوير الوسائط المتخصصة ومصادر الإنتاج.
- الانتقال باتجاه صيغ تدريسية أكثر تفاعلية؛ إذ تتيح التكنولوجيا لهيئة التـــدريس -حتى فى القاعات الدراسية الكبيـــرة- الفرصة لإشراك الطلاب فـــى أحـــداث حية تدور عبر البث المباشر أو البرامج التليفزيونية أثناء الدرس، خلال أجهزة الحاسب، وباستخدام حلول البرمجيات.
- سوف تؤثر أساليب الـــتعلم بالمجموعـــات المتعاونـــة والأقســـام الافتراضـــية (Virtual) والجوانب الأخرى للتعلم عبر الشبكة الدولية (On – Line)، والتعلم عن بعد (Distane Learning)، سوف يؤثر ذلك فى البنية التحتية للتكنولوجيا، وفى التصميم الداخلى للقاعة[١١].

العناصر والتجهيزات الداخلية الخاصة بالقاعات الدراسية:

تخضع العناصر الداخلية والمعدات الآتية للمعالجة التصميمية، من حيث النـــوع والكـــم والتنظيم، بحيث تتكامل معاً من حيث الأداء الوظيفى:

١. الأرضيات.
٢. السبورات.
٣. وحدات وعناصر الإضاءة.
٤. أبواب الدخول.
٥. الحوائط والأسقف.
٦. الألوان.
٧. النوافذ والستائر.
٨. التهوية.

٩. الاتصالية (تسهيلات الاتصال: السلكية واللاسلكية).
١٠. الطاقة الكهربائية.
١١. خدمة الهاتف (الاتصال التليفونى).
١٢. معدات عرض التليفزيون والفيديو ومنصة التقديم.
١٣. المعالجة الصوتية.
١٤. مقاعد جلوس الطلاب.
١٥. منضدة / منصة ومقعد المحاضر.
١٦. متطلبات العرض البصرى بالقاعة:
- الشاشات.
- منصة التقديم.
- وحدة تخزين الأجهزة ولوحة التحكم، وجهاز عرض الفيديو المعلق بالسقف.
- وحدة حمل وتشغيل الوسائط والتليفزيون.
- منضدة العرض المنطبقة لأسفل.
١٧. أجهزة ومعدات الحاسب التعليمى الخاصة بالقاعة.
١٨. أجهزة الحاسب الخاصة بالطلاب.
١٩. أجهزة عرض الشرائح والأفلام.
٢٠. العدسات.
٢١. الميكروفونات.
٢٢. أقراص الفيديو والمسجلات.
٢٣. معدات المؤتمرات التليفزيونية.

توجيه المسقط الأفقى للقاعة:

يعتقد الكثيرون أن الشكل المثالى لقاعة الدراسة (الفصل الدراسى)، هو الذى يكون على هيئة المستطيل الذى تتحقق فى بعدى ضلعيه (الطول والعرض) النسبة الرياضية [٣ر١] إلى [١]، للطول والعرض على الترتيب؛ ويراعى توجيه المبنى (Orientation) بالنسبة للاتجاهات الأصلية الأربعة تبعاً للموقع، وبما يحقق تجنب التأثيرات الضارة للرياح والحرارة، وتطبيقاً لاعتبارات التصميم.

تعيين المساحة والحجم للقاعة:

الحد الأقصى لعدد المقاعد ذات المسند (المنفصلة: بدون مناضد)، التى يمكن استيعابها فى فصل دراسى جامعى (قاعة دراسية بإحدى الكليات)، يمكن حسابه تقريباً كالتالى:

١. تعيين (حساب) المساحة الكلية للقاعة/ قدم٢ (فى حالة الأبنية القائمة).

٢. طرح (خصم) مساحة منطقة التدريس من المساحة الكلية.

٣. قسمة مساحة منطقة جلوس الطلاب على ١٥ قدم٢/لكل طالب.

وهناك أسلوب تقريبى لتحديد السعة التقريبية (مبنى على التجربة العملية وليس على المعرفة النظرية)، وبمقتضاه تكون القاعة التقليدية مصممة على أساس احتساب ٢٠ قدم٢ لكل طالب، بينما تتطلب قاعة الحاسب من ٣٠ إلى ٣٥ قدم٢ لكل طالب، وفى قاعات الحاسب يصمم مسطح عمل أبعاده ٣٠ × ٣٦ بوصة كحد أدنى للشخص الواحد، ويفضل مسطح عمل أبعاده ٤٢ × ٤٨ بوصة، ويجب أن يسمح ارتفاع سطح العمل بأن تكون لوحة المفاتيح (Keyboard) عند مستوى مريح، (ويمكن تحقيق ذلك فى المقاعد المنفصلة ذات المساند أو المناضد والمكاتب المستطيلة).

وتكون القاعات الدراسية ذات مدخل واحد عندما لاتزيد سعتها عن ٤٩ طالبا[١٢].

المقاعد المثبتة إلى الأرضية -عادة- تتيح زيادة السعة للقاعة، فعندما تكون المقاعد ثابتة (fixed) يتم احتساب المساحة الكلية على أساس نصيب الطالب الواحد ١٢ قدماً مربعاً.

رابعاً – معايير تقييم الجودة الشاملة لتصميم المبنى التعليمى:

تؤخذ الجودة الكلية فى الاعتبار فى ضوء الاعتبارات التالية:

١. علاقة المبنى بموقعه (ببيئته المحيطة):

أ. المحددات الطبيعية والاجتماعية المؤثرة فى المبنى.

ب. الكيفية التى يعكس بها التصميم تلك المحددات.

جـ. الاعتبارات المعطاة لنمط البناء من ناحية أسلوب واختيار الخامات، وأهمية العلاقات الداخلية والخارجية، ثم المساحة من حيث علاقتها بالمبنى وتكامل الوظائف المطلوبة.

٢. **التعبير المعمارى للتصور المرغوب:**

أ. كيف تم التعبير عن أفكار المصمم والعاكسة لفهم احتياجات مستخدمى المبنى.

ب. وحدة الصياغة التشكيلية المعبر عنها فى التصميم.

جـ. إلى أى درجة يتبع المفهوم، من خلال استخدام التفاصيل والألوان والخامات، وسائر عناصر التصميم.

د. كيف نجح المصمم فى إرضاء أهداف ورغبات مستخدمى المكان، من حيث السمات والأساليب المستخدمة فى المبنى، وإلى أى مدى يمكن أن تساهم فى تطوير مفاهيم جديدة على مستوى الفكر التصميمى.

٣. **كفاءة الكلفة:**

أ. تطور تحليل كلفة المشروع منذ مرحلة ما قبل التصميم، ووصولاً إلى التكلفة النهائية.

ب. خبرات الإدارة التى تم توظيفها لتحقيق كفاءة التكلفة.

جـ. ترجمة المصمم لفكرة المستخدم عن كفاءة التكلفة.

د. خفض وترشيد الطاقة الموظفة فى التصميم.

هـ. الاعتبارات الخاصة بالخامات المستخدمة ومصادرها وعملية تصنيعها.

و. أسلوب ومنهجية الإنشاء وأثرها على البيئة المحيطة من نواحى: التربة – المياه – الهواء – حركة المواصلات – التراث – الإدراك البصرى – النبات والتشجير – المسئولية المجتمعية.

ز. التطوير التقنى الموضح فى المشروع.

ح. المساهمة التى يقدمها المبنى المصمم من أجل تطوير وتحسين التصميم التكاملى للبيئة المحيطة.

ط. نظام وأسلوب استخدام الطاقة البيئية.

ى. تنظيم وحدات الفراغ (المساحات والمناطق الداخلية والوظائف المؤداة داخلها وخارجها).

ك. نظم الإنشاء والخامات والخدمات.

٤. **أبعاد الجودة فى مجال الأداء (Performance):**

ينبغى أن تكون جميع عناصر التصميم الداخلى للحيز التعليمى محققة للمعايير والمقاييس الآتية:

أ. المصداقية (Reliability)، وهى مدى احتفاظ العنصر بجودته خلال فترة الاستخدام.

ب. المطابقة والخلو من العيوب (Conformance).

جـ. المتانة (Durability).

د. المنفعة (Servicability).

هـ. الراحة (Comfortability).

و. الحفاظ على الصحة (Health)، وتعرف بأنها سلامة البشر نفسياً وبدنياً.

ز. الأمان (Safety) من المخاطر الحيوية والمادية المقترنة بالاستخدام، والتى يتعرض لها الأفراد أو المجتمع ككل، وكذلك الأضرار التى تصيب ما يستخدمونه من معدات، وتنقسم تلك المخاطر إلى ثلاثة أقسام:

- مخاطر التشغيل والاستخدام والتى تقع دون مخالفة لتعليمات الاستعمال.
- مخاطر الانهيار التى تتعلق بتلف ينشأ من تعطل العنصر أو المعدة.
- مخاطر سوء الاستعمال، نتيجة استخدام العنصر لغير الأغراض المخصصة له.

ح. تحقق البعد الجمالى (Aesthetical Pleasantness).

ط. صيانة حالة البيئة:

- وتشمل البيئة المظاهر والجوانب الطبيعية والثقافية والتكنولوجية المترابطة المحيطة بالكائنات الحية والمؤثرة فيها.
- وتتطلب صيانة البيئة الحرص على الموارد الطبيعية الناضبة، كالطاقة والخامات، وإعادة تدويرها، وإطالة عمر المنتجات، والتقليل من انبعاث الملوثات عن طريق معالجة مياه الصرف وعادم المحركات، إذ أن التهاون فى تلك المطالب يهدد ظروف حياة الأجيال القادمة.

ى. ويتضمن "التصميم الداخلى البيئى" اقتفاء أثر العوامل المناخية والطبيعية الخاصة بالمكان، بغرض توفير أفضل الحلول التصميمية التى تحقق معايير الجودة.

٥. التأكد من جودة المواد والخامات المستخدمة:

ويتم تطبيق مواصفات متفق عليها على المستوى الوطنى أو المستوى العالمى، للتحقـق من جودة المواد والخامات المستخدمة فى إنشاء وتثبيت جميع العناصر الخاصـة بالعمـارة الداخلية وكذلك المواد المستخدمة فى الأعمال الآتية: (١٣).

أ. أعمال إنهاء الأرضيات.

ب. أعمال البياض والدهانات وورق الجدران.

جـ. أعمال البلاط.

د. أعمال الوقاية من الحرائق والإشعاعات والعزل الحرارى والصوتى.

هـ. أعمال الوقاية من الرطوبة وتغطية السطح العلوى.

و. أعمال التشطيبات (Finishing).

ز. أعمال الخدمات الخاصة بأنابيب وقنوات التغذية بالمياه والغاز، والتهويـة وتكييـف الهواء، وصرف المخلفات.

ح. أعمال التركيبات الكهربائية الخاصة بالمصاعد وأجهزة النقـل والرفـع، وأنظمـة مكافحة الحريق، وأجهزة التحكم والقياس (احتياطات السلامة والتحكم).

ط. أعمال التجهيزات الملحقة والمرافق الصحية.

٦. التأكد من جودة الأساليب الصناعية المستخدمة فى الإنشاء والتصنيع والتجهيز:

يتم تطبيق المواصفات القياسية الوطنية أو العالمية المتفـق عليهـا، باسـتخدام معـدات وأجهزة معملية للتحقق من المطابقة، ومن أمثلة ذلك اختبارات كفاءة الأداء الخاصة بوحـدات الأثاث والمعدات والتجهيزات الداخلية.

خاتمة:

لكى نتأكد من أن أبنيتنا الجامعيـة تقدم لنا بيئة أفضل للتعليم والتعلم، فإننا نحتاج لتوكيد أن كل رأس المال الموجه لتحديث وتطوير الأبنية، قد تم استثماره بكفاءة وفعالية من أجـل " توصيل " منشآت صالحة لليوم وللغد.

إننا نريد أن نوجد أفكاراً جديدة الآن، تتضمن طرقاً لتصميم مبان "ملهمـة"، يمكنهـا أن تتكيف مع التغير التعليمى والتقنى.

١. إن تكنولوجيا الحاسب التعليمى يمكن أن تعطى مؤسسات التعليم العـالى الفرصـة

لتعليم الطلاب؛ كأفراد وكمجموعات صغيرة، أو كمجموعات كبيرة، ويقدم روابط إلكترونية بالجامعات الأخرى، ومراكز البحوث، والمؤسسات المختلفة داخل الوطن أو خارجه، وهذا لن يحدث إذا لم نصمم حيزات وأماكن جامعية مرنة تتيح نماذج عديدة من عمل المجموعات، (كمجموعة واحدة أو مجموعات صغيرة).

٢. ومهما كانت الرؤية التعليمية التى تصمم على أساسها اليوم أبنية التعليم الجامعى، فإنه من المؤكد أنه –وفى غضون سنوات قليلة– سنكون فى حاجة للعمل بطريقة مختلفة تماماً، وهنا تكون "المرونة" هى مفتاح الحل، حيث يمكن أن نصمم أبنية وظيفية وممتعة فى نفس الوقت.

٣. إننا فى حاجة لتقديم بيئة سارة ومريحة بدرجة أفضل، وباعثة على التعلم، وتتسم بالملامح التصميمية التى تحفز الأذهان والمدارك، والقابلية لاستثارة القدرة على التصور لدى الطلاب، وربط الجامعات بمجتمعاتها المحلية، ولن يتحقق ذلك دون الاكتشاف الكامل للإمكانات المتاحة، من خلال المواد الحديثة وأساليب البناء وتكنولوجيا الحاسب.

٤. إن قاعات الدراسة المصممة من أجل المستقبل هى البداية الفعلية لذلك الاكتشاف.

التوصيات:

إن أى تطور يمكن تحقيقه فى ميدان التعليم العالى، على مستوى الفكر الفلسفى والأهداف والمنهج ومجالات الدراسة المختلفة وأساليب وطرق التعليم والتعلم، مرهون بمدى استجابة ومرونة البيئة المبنية المعدة من أجله، ومواكبتها لهذا التطور، من حيث التصميم الجيد والقائم على أسس "علمية" أيضاً، ومن أجل توفير القاعات والحيزات الداخلية التى يمكنها الوفاء بمتطلبات أداء الأنشطة التعليمية من حيث الكم والنوع والتنظيم، يرى الباحث ضرورة التوصية بما يلى:

١. ضرورة تبنى وتطوير خطة وطنية لتطوير وضمان الجودة الخاصة بأبنية التعليم العالى، ومكوناتها الداخلية من أثاث ومعدات، من حيث التصميم والتنفيذ.

٢. ضرورة العمل على دراسة وتحليل معوقات تطبيق الجودة الشاملة فى مؤسسات التعليم العالى والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها وتطبيقها، وبخاصة فى مجال التصميم الداخلى وليس الخارجى فقط، من خلال هيئة استشارية متخصصة.

٣ ضرورة النظر بعين الاعتبار إلى المعايير والقواعد المعمول بها، عند إسناد تصميم وتنفيذ المشروعات الخاصة بأبنية التعليم العالى، بحيث يتم تغليب المصلحة العليا للوطن وللمجتمع، على "المنفعة" الشخصية العابرة، فى ضوء ضوابط قائمة على العلم والموضوعية.

هوامش الدراسة

(١) فايز مراد مينا وآخرون: التعليم العالى فى مصر: التطور والمستقبل، ملخص تنفيذى؛ المشروع البحثى مصر ٢٠٢٠، القاهرة، ٢٠٠١، ص٧.

(٢) Birgitta Giertz; The Quality Concept in Higher Education, Conference Proceedings from TQM for Higher Education Institutions, "Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality", Verona, 30-31 August 1999, P. 296.

(٣) Jacob P. Scheele; Quality assurance in higher education after the Bologna declaration, with an emphasis on follow-up procedures, Proceedings from: "Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality", Verona, 30-31 August 1999, P.P: 458-472.

(٤) ب. س. ديفيز؛ المفهوم الحديث للمكان والزمان، ترجمة د. السيد عطا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦، ص١٧.

(٥) مصطفى الضبع، إستراتيجية المكان، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة كتابات نقدية، العدد ٧٩، ١٩٩٨، ص١٠٩.

(٦) أحمد فتحى سرور، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر، القاهرة، ١٩٨٧، ص٩٠.

(٧) عبد الفتاح أحمد جلال: "تجديد العملية التعليمية فى جامعة المستقبل"، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، نوفمبر ١٩٩٣، ص ص ٢٣-٣١.

(٨) مصطفى زايد محمد، فاعلية طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة فى بعض كليات التربية فى تحقيق الأهداف التربوية، فى المؤتمر القومى السنوى الثانى لمركز تطوير التعليم الجامعى – الأداء الجامعى، القاهرة، جامعة عين شمس، ١٩٩٥، ص ص ٤١٧ : ٤١٨.

(٩) المصدر السابق.

(١٠) Guide Lines and Standards for the Technology Infrastructure of 21st Century Educational Facilities ; in: http://www.nysed.gov/facilities/facilities.html

(١١) Ellia Schoomar; "Electronic Classrooms and Buildings of the Future, Educause - 2000.

(١٢) Guide Lines for Smarter College Classrooms; in: http://www.classrooms.com/guidelines.html

(١٣) انظر: مصطفى الضبع، استراتيجية المكان، مصدر سابق، وانظر أيضاً: مصطفى زايد محمد، مصدر سابق.

٣٠. التجربة المصرية فى إنشاء نظام قومى لضمان جودة التعليم العالى

د. زينب سليم

مقدمة:

يرتبط مفهوم التقويم فى التعليم العالى ارتباطاً مباشراً بمفهوم قياس الأداء من ناحية، وبمفهومى ضمان الجودة والاعتماد من ناحية أخرى، فلكى يتسنى تقويم أى عمل بنجاح يلزم بالضرورة إجراء عمليات قياس دقيقة للأداء، وهنا تظهر مشكلة اختيار أو إيجاد المعيار الملائم للتطبيق. وتؤدى نتائج التقويم السليم للمؤسسة التعليمية – إذا ما جاءت إيجابية– إلى توكيد جودة هذه المؤسسة، وأحقيتها فى الحصول على ثقة أفراد المجتمع فى جودة خدماتها وفى جودة خريجيها، ومن ثم منحها الاعتماد من قبل جهة متخصصة مستقلة.

إن نظرة فاحصة إلى نظام التعليم العالى فى مصر تظهر قصوراً كبيراً فى آليات ضمان الجودة، وفيما يلى بعض أوجه هذا القصور[1]:

- لا يوجد قياس دقيق للحكم على نواتج العملية التعليمية، سواء على مستوى عضو هيئة التدريس، أو على مستوى البرنامج التعليمى، أو على مستوى المؤسسة نفسها.
- لا توجد ضمن مكونات هذا النظام آلية لتقويم التدريس.
- لا توجد معايير كافية لتقويم الأداء داخل المؤسسة التعليمية عموماً، والأداء التدريسى بوجه خاص.
- هناك ندرة فى الخبرات القادرة على تطوير معايير جيدة لتقويم الأداء، وهناك نقص فى البيانات المتاحة والصالحة لاستخلاص مؤشرات للجودة.
- لا تملك القيادات الأكاديمية بالمؤسسة التعليمية سلطات حقيقية تمكنها من اتخاذ إجراءات فعالة تجاه أى عضو من أعضاء المؤسسة، حتى مع وجود دليل قوى على تدنى أداء هذا العضو.
- لا تلقى مسألة تقويم مشكلات الطلاب التعليمية ومعرفة آرائهم فيما يتلقون من تعليم، الأهمية التى تستحقها من قبل معظم الأقسام الأكاديمية بالمؤسسات التعليمية، ولا تجد بعض المبادرات الطموحة –فى هذا الصدد– ما تحتاجه من دعم مؤسسى فعال حتى تستمر وتندمج كأحد المكونات الثابتة فى نظام التقويم بالمؤسسة.

لقد أدرك العديد من المهتمين بقضية تطوير التعليم العالى، أن ضعف آليات التقويم

وقصور معايير الجودة فى نظام التعليم فى مصر، يعتبران من العوامل الأساسية التى ينتج عنها انخفاض مستوى جودة الخريجين وضعف قدرتهم التنافسيه ولذلك حين ارتفعت الأصوات تنادى بإصلاح التعليم فى مصر، قوبلت باستجابة وتشجيع من القيادة السياسية التى دعت إلى اتخاذ خطوات إيجابية فى اتجاه الإصلاح، فقد تمثلت إحدى هذه الخطوات فى مشروع إنشاء نظام قومى لضمان الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم.

ما يخص التعليم العالى فى هذا النظام، هو المحور الرئيسى لهده الدراسة التى تتكون من أربعة محاور:

أولاً: يعطى لمحة تاريخية عن التعليم العالى وتحدياته.

ثانياً: يتعرض بإيجاز لبعض تجارب مصر السابقة فى مجال تقويم التعليم العالى، وكذلك لتجارب مجموعة مختارة من الدول ذات النظم المتقدمة فى ذات المجال.

ثالثاً: يستعرض تجربة مصر الحالية فى إنشاء نظام قومى لضمان الجودة والاعتماد، مع عرض موجز لأهم ملامح النظام الداخلى لإدارة وتوكيد الجودة.

رابعاً: يذكر مجموعة من التحديات الرئيسية التى تواجه المؤسسة التعليمية عند تطبيقها لنظام المراجعة الداخلية، ويستعرض كذلك أهم العوامل الداعمة لنجاح تطبيق هذا النظام.

أولاً – لمحة تاريخية عن التعليم العالى وتحدياته فى مصر والعالم:

منذ نشأة الجامعات وحتى الستينيات من القرن العشرين، كان دور مؤسسات التعليم العالى فى مصر وفى بقية دول العالم يقتصر على تعليم الطلاب، والقيام بالبحث العلمى، ولم تكن تحديات تحقيق أهداف هذه المؤسسات كبيرة، فقد كان عدد الطلاب محدوداً، وكانوا يأتون من خلفيات اجتماعية واقتصادية متقاربة، كذلك كان هناك تجانس كبير فى مؤسسات التعليم العالى سواء فيما تقدمه من برامج تعليمية، أو فيما ينتج عنها من خريجين ذوى مستوى جودة متوافق مع المعايير العالمية.

خلال عقد الستينيات وحتى أوائل تسعينيات القرن الماضى حدثت تغيرات كبيرة فى خريطة التعليم العالى، فقد أدت زيادة الطلب على هذا النوع من التعليم إلى زيادة أعداد الملتحقين بالجامعات، فأصبح تعليم الأعداد الكبيرة ضمن رسالة الجامعة[٢]، كما أدت هذه الزيادة إلى التوسع فى إنشاء مؤسسات جديدة متنوعة ما بين جامعات جديدة ومعاهد عليا حكومية وخاصة ومعاهد مهنية وحرفية، وكنتيجة متوقعة لهذا التوسع، الذى صاحبه تنوع

كبير فى البرامج والخدمات التعليمية، ولم يواكبه تطوير مناظر فى البنية الأساسية لمؤسسات التعليم العالى، صار هناك تباين كبير فى مستوى الخريجين مع هبوط هذا المستوى بصـــورة عامة.

لقد شهدت هذه الفترة كذلك إضافة دور جديد للجامعة، فلم تعد وظيفتهـــا تقتصـــر علـــى التعليم والبحث العلمى فقط، وإنما اتسعت وظيفتها لتشمل خدمة المجتمع.

وفى السنوات الأخيرة من هذه الحقبة الزمنية، شهد العالم بزوغ ثورة معرفيـــة هائلـــة، وتحول اقتصاد الدول المتقدمة من اقتصاد أساسه الصناعة إلى آخر يرتكز على المعرفة، فى حين شهد التعليم العالى فى مصر إنشاء جامعات مصـــرية خاصـــة لتنضـــم إلـــى الجامعـــة الأمريكية، ولتساعد فى استيعاب الزيادة المستمرة فى أعداد الطلاب الراغبين فـــى الالتحـــاق بالتعليم العالى والقادرين على دفع تكاليفه.

ومع بداية تسعينيات القرن العشرين، شهد المجتمع الدولى تطورات ســـريعة متلاحقـــة، تمثلت فى تنامى ظاهرة العولمة وتأثيرها القوى على عمليات التنمية فى الدول النامية ومنهـــا مصر، وباتت المنافسة الحادة سمة أساسية من سمات المجتمع العالمى. وفـــى ضـــوء هـــذه المستجدات لم تعد خطط الإصلاح التقليدية لأى دولة نامية كافية لضمان البقاء ككيـــان فعـــال فى المجتمع الدولى، وأصبح خيارها الوحيد لتحسين فرصتها فى تضييق الهوة التى تفصـــلها عن الدول المتقدمة يتمثل فى: تحقيق قفزة هائلة على طريق الإصلاح، وذلك على غرار مـــا تحقق فى دول جنوب شرق آسيا التى نجحت خلال فترة محدودة فى تحقيق معـــدلات نمـــو مرتفعة، والتى أرجع البنك الدولى أحد أسبابها إلى نجاحها فى تكوين رأس المـــال البشـــرى، ويتفق ذلك مع ما يرد فى إصدارات البنك الدولى من أن أحد الشروط الضرورية للتنمية هـــو أن يكتسب "عنصر العمل المعارف والمهارات التى تمكن العاملين- فى جميع المســـتويات - من استخدام الأصول الإنتاجية بكفاءة..." [٣].

من هنا، اُعتبرت قضية تطوير التعليم والنهوض بمستواه أحد الأركـــان الأساســـية فـــى عملية التنمية، واحتلت قضية الارتقاء بمستوى جودة خريجى التعليم العـــالى الأهميـــة التـــى تستحقها، وتعالت الصيحات التى تطالب باتخاذ خطوات فعالة لإصلاح التعليم العالى، وبذلت الجهود فى دراسة سبل هذا الإصلاح، وقد توجت هذه الجهود فى فبراير عـــام ٢٠٠٠ بعقـــد مؤتمر تطوير التعليم العالى، الذى تم فيه إقرار الخطة القومية لتطوير التعليم العالى، وانبثـــق

منه ٢٥ مشروعا لتطوير كافة عناصر المنظومة التعليمية[٤]. ومن بين هذه المشروعات اختارت وزارة التعليم العالى ستة مشروعات، وأعطتها أولوية البدء فى التنفيذ، نظراً إلى إسهامها المرتقب فى تطوير وتحديث التعليم العالى. هذه المشروعات الستة هى:

١. مشروع تطوير كليات التربية.
٢. مشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية.
٣. مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات.
٤. مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التعليم العالى.
٥. مشروع توكيد الجودة والاعتماد.
٦. صندوق تطوير التعليم العالى.

وكما سبق أن ذكرنا؛ ستركز هذه الدراسة على المشروع الخامس -فى القائمة المذكورة- والذى تكمن أهميته فى كونه أحد الضرورات التى يتطلبها النهوض بمستوى الجودة فى كافة مؤسسات التعليم العالى، وبالتالى يتمثل تأثيره فى تعزيز فرص النجاح لجهود التنمية وخطط التحديث.

ثانياً - بعض التجارب المصرية والعالمية فى مجال تقويم التعليم العالى:

١. بعض تجارب مصر السابقة فى مجال تطوير التعليم العالى وتقويم الأداء:

خلال العقود الثلاثة الماضية، شهدت مجالات التعليم العالى بمصر عدة محاولات متناثرة للتطوير، وقد تم بعضها بمبادرات فردية أو شبه فردية كما فى تجربة إنشاء كلية الطب بجامعة قناة السويس، وتم البعض الآخر من خلال مبادرات مؤسسية أو شبه مؤسسية كما فى حالة إدخال نظام الساعات المعتمدة فى كليات معينة ببعض الجامعات، وقد جاءت معظم هذه المحاولات لتواكب بعض الخبرات الأجنبية بهدف النهوض بالتعليم العالى فى مصر[٥].

ولعل من أهم المحاولات التى خاطبت موضوع تقويم الأداء الجامعى هى تلك التى جاءت بمبادرة من المجلس الأعلى للجامعات[٦]؛ حيث تشكلت فى عام ١٩٨٩ بقرار من رئيس المجلس ووزير التعليم لجنة عليا لتطوير الأداء الجامعى، ضمت بين أعضائها رؤساء قطاعات التعليم الجامعى وشخصيات بارزة من أساتذة الجامعات المهتمين بشئون التعليم الجامعى، وقد قامت اللجنة بدراسات مستفيضة لأكثر من عام، وانتهت بتقديم تقرير اقترحت

فيه منهجية تتبنى التقييم الذاتى للأداء الجامعى واعتماد البرامج الدراسية كمدخل لتطوير التعليم والارتقاء بمستواه، وقدمت مشروعاً تنفيذياً لمراجعة وتقييم الأداء والبرامج الجامعية فى شكل استبيان لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لإجراء الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية، والتى تعتبر الخطوة الأولى فى عملية التقييم الذاتى. وقد اهتمت الدراسة بمسألة تطبيق النموذج المقترح، واقترحت الخطوات التى يجب إتمامها حتى ينجح التطبيق، وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات، يهمنا هنا ما يتعلق منها بموضوع التقييم الذاتى للأداء الجامعى، ومن أبرز ما جاء ضمنها التوصية بإنشاء مجلس لتقييم الأداء الجامعى واعتماد البرامج الدراسية، ووضع المعايير لكل مجموعة من القطاعات الجامعية القائمة أو التى ينتظر أن تستحدث فى المستقبل، وتكوين نواة بكليات الجامعة ومعاهدها متفهمة لأبعاد عملية التقييم الذاتى للأداء، وتكليف جميع الأقسام العلمية بإعداد " ملف المقرر" و"توصيف المقرر" لجميع المقررات الدراسية، وربط الأقسام العلمية المتناظرة بعضها ببعض، وربطها جميعاً باللجان العلمية الدائمة، ومن ثم بلجان قطاعات التعليم بالمجلس الأعلى للجامعات. كذلك أوصت اللجنة بوجوب مراجعة نصوص قانون تنظيم الجامعات، وذلك لحذف بعض هذه النصوص وإدخال تعديلات على البعض الآخر، وتفعيل البعض الثالث، وإضافة نصوص جديدة لازمة لإحداث التطوير المقترح.

ومما يؤخذ على تلك الدراسة ما اقترحته من إسناد عملية تقييم الأداء الجامعى إلى مجلس أو لجنة تابعة للمجلس الأعلى للجامعات، وهذا يتنافى مع مبدأ أن يتم تقييم الأداء من قبل جهة مستقلة، على غرار ما يحدث فى النظم التعليمية المتقدمة، والتى توصلت إلى آليات مختلفة فى تقييم مؤسساتها التعليمية، وعلى نحو ما سنستعرضه فيما بعد.

٢. بعض التجارب العالمية فى مجال التقويم والاعتماد:

أ. الولايات المتحدة الأمريكية:

تتبنى الولايات المتحدة نظام الاعتماد Accreditation، بل يمكن القول إنه ابتكار أمريكى لضمان الجودة فى التعليم العالى، وقد نشأ منذ حوالى ١٠٠ سنة فى صورة مراجعة زميل المهنة Peer Review، ولأن مؤسسات التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية، وتملك السلطات التى تمكنها من تسيير أمورها بدون تدخل كبير من الحكومة، فقد وقعت على هذه المؤسسات مسئولية توفير مواردها والمنافسة

على جدب الطلاب للالتحاق بها؛ ومس هنا نشأت الحاجة لوجود أليات يكون دورها مس ناحية تشجيع استمرارية أداء التعليم العالى لدوره فى المجتمع، ومن ناحية أخرى التأكيد لأفراد هذا المجتمع بأن مؤسسات التعليم العالى تستحق ثقته ودعمه.

وتأخذ هذه الآليات شكلين:

- **الاعتماد المؤسسى Institutional Accreditation:**

ويعتبر منح الاعتماد لمؤسسة التعليم العالى بمثابة شهادة بأن هذه المؤسسة تتحقق فيها المواصفات والشروط، وتتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية التى تمكنها من تحقيق الأهداف التى تسعى إليها فى ضوء الرسالة التى نشأت من أجلها.

وتقوم بمهمة الاعتماد المؤسسى مجالس إقليمية تتبع مؤسسات التعليم العالى.

- **الاعتماد التخصصى Program Accreditation:**

ويمنح الاعتماد للبرنامج الدراسى، وتقوم بهذا الاعتماد هيئات متخصصة مثل هيئة التعليم الطبى.

وجدير بالذكر أنه فى عام ١٩٩٦، تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالى الذى يقوم بمهمة اعتماد مؤسسات الاعتماد ذاتها، بناء على معايير محددة يضعها المجلس.

ب. المملكة المتحدة:

فى عام ١٩٩٧، أُنشئت بالمملكة المتحدة هيئة توكيد الجودة Quality Assurance Agency (QAA)، وهدفها وضع نظام لتوكيد جودة التعليم العالى وتحديد معاييرها، وهذه الهيئة مستقلة، وتعمل كجمعية أهلية غير حكومية، ويدخل ما يلى ضمن أنشطة الهيئة:

١. مراجعة الجودة بالمؤسسة التعليمية.
٢. مراجعة البرامج الدراسية التى تقدمها المؤسسة التعليمية.
٣. الاعتماد المؤسسى، والذى يؤدى تلقائياً إلى اعتماد البرامج الدراسية التى تقدمها المؤسسة التعليمية، ويعتبر هذا اختلافاً عن النظام الأمريكى.
٤. التطوير بالمشاركة Developmental Engagement مع مؤسسات التعليم العالى حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية.

جـ. فرنسا:

قبل عام ١٩٨٥، اتسمت النظم التقليدية المركزية المنوط بها مهمة تقييم الأداء ومتابعة

الجودة فى فرنسا بدرجة منخفضة من الاستقلالية، وبدرجة عالية من تعقد الإجراءات، ولـــدا فقد تشكلت فى عام ١٩٨٥ بقرار رئاسى وبرلمانى "اللجنة الوطنية للتقييم" ككيان مستقل يتبـــع رئيس الجمهورية مباشرة، ويعهد إليها بعمليات التقويم المستمرة للتعليم العالى، وهـــى هيئـــة مستقلة تقدم تقاريرها مباشرة إلى رئيس الجمهورية، ونصف أعضائها تقريباً من الأكاديميين، والنصف الآخر ينتمى إلى الهيئات التى تراقب الأداء الحكومى مثل مجلس الدولـــة، وهيئـــة المحاسبات، والمجلس الاقتصادى الاجتماعى، وبينما يتم تقييم أداء الأكاديميين مـــن أعضـــاء هيئة التدريس عن طريق تقارير الأداء التى يفحصها المجلس الأعلى للجامعات، يـــتم تقيـــيم الباحثين عن طريق النظم والقواعد التى يضعها المجلس القومى لتقييم البحوث.

ومن أهم الإجراءات التى تمارسها اللجنة فى عملية التقييم ما يلى:

١. تقييم المؤسسة التعليمية، ويشمل ذلك مراجعة أساليب التدريس والأنشـــطة البحثيـــة ونظم الإدارة وبيئة التعليم، ويتم ذلك من خلال زيارة اللجنة للمؤسسة.
٢. مراجعة البرامج الدراسية، وتعتمد هذه المراجعة على التقرير الذاتى الـــذى تعـــده المؤسسة التعليمية، وتقدم للجنة ثم للزيارة التى تقوم بها اللجنة للمؤسسة.

تملك اللجنة الوطنية الحق فى إجراء تقييم لأى مؤسسة تعليمية تختارهـــا، إلا أنـــه قـــد جرت العادة على أن تتم عملية التقييم بناء على طلب المؤسسة نفسها، وتقوم اللجنة بزيـــارات لكل المؤسسات مرة كل ثمانى سنوات تقريباً، وتضم نتائج تقييمها للمؤسسة فى تقرير تقـــوم بنشره وإرساله إلى الوزارات المعنية وينظر إليه بعين الاعتبار عند إقرار الموازنات السنوية لمؤسسات التعليم العالى.

كذلك تكتب اللجنة الوطنية تقريراً عما توصلت إليـــه مـــن نتـــائج مراجعتهـــا للبـــرامج الدراسية للمؤسسة، وإلى هذا التقرير تستند لجنة من الخبراء الخارجيين فى إصدار قرارهـــا باعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة.

وتنشر اللجنة القومية للتعليم تقريراً عاماً عن البرامج التى تمت مراجعتهـــا، كمـــا تعـــد وترفع تقريراً سنوياً إلى رئيس الجمهورية يتضمن نتائج تقييم المؤسسات التعليمية.

د. اليـــابان:

يشبه نظام الاعتماد فى اليابان إلى حد كبير النظام الأمريكى، وفيه تتم عمليـــة الاعتمـــاد بواسطة "هيئة اعتماد الجامعات اليابانية"، وذلك من خلال نظامى: الاعتماد وإعادة الاعتماد.

ويمنح الاعتماد للجامعات التى تتقدم لأول مرة بطلب الانضمام لعضوية هيئة الاعتماد (ويشترط أن يمر على إنشاء الجامعة أربع سنوات ليكون لها حق الانضمام للعضوية)، ويمنح إعادة الاعتماد بعد مرور خمس سنوات من الحصول على الاعتماد الأول بالنسبة للجامعات التى حصلت على الاعتماد للمرة الأولى أما بالنسبة للجامعات التى حصلت على إعادة اعتماد من قبل، فتمنح إعادة الاعتماد التالى كل ٧ سنوات. وعمليتا الاعتماد وإعادة الاعتماد متشابهتان من حيث الإجراءات.

ثالثاً - تجربة مصر الحالية فى مجال ضمان الجودة والاعتماد:

نظراً إلى ما يمثله المشروع القومى لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالى من أهمية بين برامج التطوير، فقد تشكلت فى أكتوبر عام ٢٠٠١ لجنة قومية للإشراف على إدارته ومتابعة تنفيذ أنشطته، وضمت اللجنة فى عضويتها خبراء فى هذا المجال وأساتذة جامعيين ذوى اهتمام بقضايا التعليم العالى، وقد تحددت مهام اللجنة فى مهمتين:

١. الإعداد لإنشاء هيئة قومية لتوكيد الجودة والاعتماد تخدم مؤسسات التعليم العالى (حكومية وخاصة).
٢. إنشاء نظام لتقييم الأداء وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالى، ولمساعدة هذه المؤسسات على تطبيق هذا النظام.

١. الأنشطة والمهام:

وفى سبيل تحقيق ما يستهدفه المشروع، حددت اللجنة القومية مجموعة الأنشطة الرئيسية للمشروع، وتم تشكيل لجان فرعية (فرق عمل) لتنفيذ المهام الخاصة بهذه الأنشطة، وهى(٧):

- القيام بحملة توعية واسعة بين فئات المجتمع بهدف نشر ثقافة الجودة وزيادة الوعى بأهمية تطبيق نظم التقويم، وبدور الهيئة المزمع إنشاؤها.
- الإعداد لإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.
- إنشاء نظام داخلى لإدارة وتوكيد الجودة فى مؤسسات التعليم العالى، كمتطلب أساسى لاعتماد هذه المؤسسات.
- تنمية مشروعات جديدة بالقطاعات والجامعات، وذلك بمساعدة الكليات والقطاعات فى التقدم إلى صندوق تمويل برامج التعليم العالى، للحصول على تمويل يستخدم

لعمل دراسات أو تنفيذ مشروعات فى مجالات ضمان الجودة وما يتصل بها.

- مساعدة الجهات المتخصصة فى إعداد معايير قومية قياسية تتفق مع المعايير العالمية، بما يؤهل خريجى مؤسساتنا التعليمية للتنافس مع زملائهم خريجى النظم التعليمية المتقدمة. ويتضمن هذا النشاط أيضاً تعريف المجتمع والقطاعات المستهدفة بهذه المعايير، حتى يتسنى للمؤسسات التعليمية استخدامها عند تصميم أو مراجعة برامجها الدراسية بغرض التحديث والتطوير، ولكى تستخدم أيضاً عند إجراء عملية التقييم من قبل جهة مستقلة.
- توجيه الكليات والقطاعات إلى بناء قدراتهم المؤسسية.
- إقامة علاقات مع المؤسسات الدولية المعنية بقضايا ضمان الجودة والاعتماد، والتعاون معها لدعم الصلات، والاستفادة من تبادل الخبرات.

٢. النتائج:

أسفرت الجهود المبذولة فى تنفيذ مهام فرق العمل إلى تحقيق نتائج ملموسة، نوجز أهمها فيما يلى:

- شهدت الأشهر الأخيرة من عام ٢٠٠٤، الإعلان عن مشروع قانون إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم، وفى كلمته بمناسبة الاحتفال بعيد العلم فى ٢١ ديسمبر ٢٠٠٤ أعلن السيد الرئيس حسنى مبارك: "...واتساقاً مع جهودنا فى التطوير المستمر للعملية التعليمية بمراحلها المختلفة، وحرصنا على الوصول إلى معايير الجودة العالمية فى مؤسساتنا التعليمية، فسأحيل فى الأيام القادمة إلى مجلسى الشعب والشورى مشروع قانون لإنشاء هيئة مستقلة لاعتماد وضمان جودة التعليم تتمتع بشخصية اعتبارية مستقلة عن الوزارات المعنية، وتهدف لضمان التقييم والرقابة المحايدة"[٨].
- وفقاً لتصريح أدلت به مديرة مشروع ضمان الجودة والاعتماد، ونشر تحت عنوان " ٨٨ مشروعاً لتحقيق الجودة فى الجامعات"[٩]؛ فقد تم البدء فى تنفيذ ٨٨ مشروعاً لضمان الجودة والاعتماد على مستوى الجامعات المصرية، "تغطى خمسة مجالات هى: إعداد استراتيجية لضمان الجودة والاعتماد ضمن الاستراتيجية العامة للتطوير (١٢ مشروعاً)، وإنشاء نظام مركزى لضمان الجودة والاعتماد بكل جامعة (٩

مشروعات)، إنشاء نظام داخلي للجودة بالكليات المختلفة (٦٣ مشـروعاً)، ووضـع المعايير الأكاديمية المرجعية في ٤ قطاعات تعليمية تتولى إعدادها لجـان القطـاع بالمجلس الأعلى للجامعات (٤ مشروعات).

- تحت نفس العنوان، صرح المدير التنفيذي لوحدة المشروعات بوزارة التعليم العـالي أنه قد تم الانتهاء من "إعداد وثيقة متكاملة لمشروع إنشـاء نظـام قـومي لضـمان الجودة والاعتماد تتضمن الاستراتيجية العامة وخطط العمل التنفيذية، كما تم إعـداد دليل التشغيل واستمارات التقدم للمشروعات.."[١٠] ، كذلك تم "عمل دليل لمشـروع إنشاء نظام داخلي لضمان الجودة والاعتماد بالكليات باللغتين الإنجليزية والعربيـة، لتسهيل تنفيذ هذا المشروع المهم..." [١١].

٣. ملامح النظام الداخلي لإدارة وتوكيد الجودة:

يتطلب نظام الاعتماد المزمع تطبيقه في مصر، إنشاء نظام داخلي لإدارة وتوكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وقد تم التوصل إلى نظام يجرى حالياً تجربة إدخاله في ٦٣ كلية في جامعات مصر. ويمكن رصد أهم ملامح هذا النظام فيما يلي:

- من بين كافة جوانب الأداء في المؤسسة، يعطى النظـام الـوزن الأكبـر للعمليـة التعليمية ممثلة في البرامج التعليمية ومكوناتها من المقررات الدراسية، ويقوّم مـدى قدرة هذه البرامج على تحقيق نتائج التعليم المستهدفة، استناداً إلى معـايير قياسـية قومية ودولية.
- يركز النظام على وصف وتشخيص الأداء الفعلي للمؤسسة، ويتطلب ذلـك وضـع خطط عمل تنفيذية لإدارة وتحسين الجودة.
- يتطلب النظام استخدام مؤشرات واضحة لتقييم الأداء.
- في ظل النظام، فإن المؤسسة مطالبة بإيجاد آليـات للمتابعـة بغـرض التصـحيح المستمر للسلبيات.
- في ظل النظام، تتم مراجعة داخلية لعناصر توكيد وتحسـين وإدارة الجـودة علـى المستوى التشغيلي سنوياً، وعلى المستوى الاستراتيجي كل ٥ سنوات، وذلك علـى النجو التالي:

أ. عملية المراجعة الداخلية على المستوى التشغيلي:

- في ظل النظام يوجد تحديد دقيق وشامل لمواصفات كل مقرر دراسي، وكذلك تحديد دقيق وشامل لمواصفات كل برنامج تعليمي.
- في نهاية كل فصل دراسي، يتم استيفاء نموذج خاص بكل مقرر دراسي، بواسطة القائم بتدريس المقرر، ثم يعد تقريراً عن المقرر الذي تم تدريسه، باستخدام الدليل الإرشادي المعد لهذا الغرض.
- في نهاية كل عام دراسي، يتم استيفاء نموذج خاص بالبرامج التعليمية، بواسطة من يرشحهم القسم العلمي أوالكلية لأداء هذه المهمة، ويتم إعداد تقرير سنوي عن كل برنامج تعليمي يعتبر تجميعاً لكافة تقارير المقررات التي يتكون منها البرنامج، ويساعد الدليل الإرشادي على إعداد هذه التقارير.
- من مجموع التقارير السنوية لكل البرامج، إضافة إلى تقارير سنوية تعد عن بقية العناصر الخاضعة للتقييم، وهي: الرسالة والأهداف الاستراتيجية – القيادة والإدارة (أعضاء هيئة التدريس والهيئة العاملة والمعاونون) – البحوث – الخدمات المجتمعية والبيئية، من مجموع هذه التقارير يعد التقرير السنوي للتقييم الذاتي للمؤسسة.
- ويتسم التقرير السنوي بأنه مبني على رسالة المؤسسة، ويكون موجزاً ومركزاً، وتحتل العملية التعليمية نسبة كبيرة من محتوياته، ويتضمن معايير الجودة والمعايير القياسية المقارنة، ولعل أهم ما يتسم به التقرير هو أنه يتضمن خطة عمل تنفيذية للتطوير وتحسين الجودة، وكذلك المؤشرات الملائمة لتقييم الأداء.
- في ضوء هذا التقرير السنوي، تقوم المؤسسة بعملية التقييم الذاتي، وذلك بدراسة مدى تحقيقها لرسالتها من خلال أدائها الفعلي.

ب. عملية المراجعة الداخلية على المستوى الاستراتيجي:

بخطوات مماثلة لما تم في إعداد التقرير السنوي، تقوم المؤسسة بإعداد تقرير دوري كل ٥ سنوات يطلق عليه المراجعة الاستراتيجية أو الدراسة الذاتية الاستراتيجية للمؤسسة، وهو يتضمن خطة المؤسسة الاستراتيجية المتوسطة الأجل، ويمكن أن يتضمن هذا التقرير عناصر إضافية لا يتضمنها التقرير السنوي، ويكفي أن تراجع كل ٥ سنوات. تصلح الدراسة

الذاتية الاستراتيجية كوثيقة تضاف إلى التقارير السنوية، لتتقدم بهم المؤسسة بطلب الاعتماد المؤسسى. **والاعتماد المؤسسى**؛ عملية ذات قواعد وإجراءات، وتتطلب قيام مراجعين خارجيين من زملاء المهنة Peer reviewers بزيارة لموقع المؤسسة، وكتابة تقرير عن هذه المؤسسة فى ضوء أحدث تقرير سنوى لها، وأحدث دراسة ذاتية استراتيجية، ومن واقع ملاحظاتهم من الموقع، وما اطلعوا عليه من وثائق أخرى. ويتضمن ما يتوصل إليه هؤلاء المراجعون، الحكم على مدى فاعلية نظم الجودة بالمؤسسة، وقد يتضمن تقريرهم بعض التوصيات بمزيد من التحسينات. وفى ضوء ما توصل إليه المراجعون يصدر قرار الاعتماد وينشر تقرير المراجعين.

رابعاً – التحديات وعوامل النجاح:

بناء على ما سبق توضيحه، فإن السؤال الذى يطرح نفسه هو: ما هى فرص النجاح أمام هذه التجربة؟ وهو سؤال من الصعب فى الوقت الراهن أن تعطى له إجابة دقيقة، فالتجربة ما زالت فى بدايتها، والتحديات كثيرة ومعظمها ظاهر ومقومات النجاح موجودة، وكلما أمكن مواجهة التحديات الظاهرة، وتعظيم الاستفادة من العوامل الداعمة، نمت فرص النجاح لهذه التجربة.

وتعطى القائمة التالية بعض التحديات التى تواجه المؤسسة التعليمية عند تطبيق نظام الجودة ونتبعها بقائمة أخرى لبعض العوامل الداعمة لنجاح النظام.

١. بعض التحديات الرئيسية التى تواجه المؤسسة التعليمية عند تطبيق نظام الجودة:

- الزيادة الكبيرة فى أعداد الطلاب فى مؤسسات التعليم العالى، مصحوبة بضعف الإمكانات المادية، تمثل مصدراً لتدنى معدلات الأداء فى أكثر من مجال. إن عدم إمكانية تخفيض هذه الأعداد فى الأجل القصير، سوف يؤثر فى فعالية النظام فى مراحله الأولى.
- الحاجة إلى تعديل فى التشريعات الحاكمة لمنظومة التعليم العالى، لإعطاء سلطات حقيقية لقيادات المؤسسة التعليمية، تمكنهم من إحداث التغييرات المطلوبة لتحسين جودة الأداء فى ضوء ما يظهره تطبيق النظام.
- المقاومة المتوقعة من أعضاء هيئة التدريس تجاه أى محاولات لتقييم أدائهم، نتيجة

لقناعة لدى عدد كبير منهم بأنهم فى موضع فوق المساءلة.

- مستوى الأداء التدريسى لعضو هيئة التدريس لا يؤخذ فى الاعتبـــار عنـــد الترقيـــة لدرجة أعلى، ولذلك لا تمثل جودة الأداء التدريسى عاملاً ذا تأثير كبير فـــى تقدمـــه الوظيفى.
- عدم كفاية دخل عضو هيئة التدريس من الجامعة فى أن يكفل لـــه ولأســـرته حيـــاة كريمة، مما يضطره للبحث عن مصادر أخـــرى للـــرزق، علـــى حســـاب الوقـــت المخصص لأداء مهامه كعضو هيئة تدريس والتى يتوقع – فى ظل تطبيـــق نظـــام المراجعة الداخلية الجديد– أن تتسع، وأن يضاف إليها مهام أخرى يتطلبها النظـــام، مثل إعداد التقارير عن المقررات والبرامج الدراسية...الخ.
- نجاح المؤسسة التعليمية فى القيام بعملية المراجعة الداخلية لأدائها، وإعداد التقـــارير المطلوبة، وجمع الأدلة الموثقة لكل ما جاء بهذه التقارير بصورة مرضية، يتطلـــب مجهودات كبيرة من الأكاديميين القائمين بها، ودعم فائق من قيادات المؤسسة العليا، وتوفر قدرات معينة لدى الموظفين الإداريين. وقد لا يتوافر فى الأجل القصـــير مـــا يكفى لضمان إتمام المهمة بسلاسة ويسر.
- تحتاج المؤسسة إلى مصادر تمويلية ثابتة لضمان الاستمرارية فى تطبيـــق النظـــام، وذلك بعد انتهاء المدة الزمنية لمشروعات ضمان الجودة ذات التمويـــل الخـــارجى والجارى تنفيذها حاليا.
- إن الإقرار بأن الدليل الحقيقى لنجاح النظام هو حدوث تحسن فعلـــى فـــى مســـتوى جودة خريجى المؤسسة التعليمية وزيادة قدرتهم التنافســـية؛ ولقيـــاس ذلـــك تحتـــاج المؤسسة إلى متابعة خريجيها، وإلى جمع وتحليل البيانات عن أداء من يعمل مـــنهم وذلك فى مواقع عملهم. وتعانى مؤسساتنا التعليمية من انقطاع الصلة مع خريجيهـــا بمجرد تخرجهم، وذلك لعدم وجود نظام وآلية لمتابعة هؤلاء الخريجين.
- فى ظل عدم وجود معايير جودة قياسية تتلاءم مع منظومة التعليم العالى المصـــرية وتتوافق فى نفس الوقت مع المعايير التى تطبقها نظم التعليم المتقدمة، وإلى أن يـــتم التوصل إلى هذه المعايير –وهو هدف من أهداف المشروع– نقول فى ظل ذلك: لن يكون لعملية التقييم الذاتى الذى تقوم به المؤسسة قيمة ذات معنـــى، وخصوصـــاً إذا

كان التقييم الذاتي هو الخطوة الأولى في سبيل التقدم للاعتماد.

- قصر فترة الدراسة الفعلية، مع طول الفترة المخصصة للامتحانات النهائية وما تتطلبه من استهلاك مجهود أعضاء هيئة التدريس في الأعمال المتعلقة بالامتحانات، ويكون ذلك على حساب الوقت والجهد المتطلبين لإجراء عملية التقويم الذاتي في نهاية العام الدراسي.
- صممت بنية الجامعات المصرية في إطار مركزي لا يسمح بإجراء أي تغييرات، حتى على مستوى تطوير المقررات الدراسية، إلا من خلال إجراءات طويلة تبدأ بالأقسام ثم الكليات والجامعات ولجان القطاع المختصة والمجلس الأعلى للجامعات، ويعقب ذلك صدور قرار وزاري أو جمهوري حسب الأحوال. وإلى جانب ما يضعه ذلك من قيود على استقلالية الجامعات، وعلى حرية ومرونة حركتها، فإنه يضع قيوداً على مبادرات الجامعات والكليات والأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ويسهم في تخلف جامعاتنا عن مواكبة التغيرات في العديد من مجالات الدراسة والبحث، ويمثل كذلك معوقاً لنظام المراجعة الداخلية التي تتطلب السرعة في إجراء التغييرات لتحسين مستوى الأداء.

٢. بعض العوامل الداعمة لنجاح تطبيق النظام في المؤسسة التعليمية:

- إعطاء أولوية ودعم مادي ومعنوي لإنشاء وحدة تقويم الأداء داخل كل مؤسسة تعليمية. ويتطلب تعزيز دور هذه الوحدة وتفعيل مساهمتها في جهود تحسين جودة الأداء بالمؤسسة، أن تدمج في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، وأن يتم اختيار رئيسها والأعضاء العاملين بها من بين أعضاء هيئة التدريس وآخرين يجمعهم الإيمان والاهتمام بقضية الجودة. ولتسهيل قيام الوحدة بمهامها يجب أن يخصص لها موقع ملائم داخل المؤسسة تتناسب مساحته مع حجم الأعمال المطلوبة، وأن يزود الموقع بكافة الإمكانات المادية من أجهزة ومعدات...
- وجود إمكانية للتعامل مع مشكلة أعداد الطلاب الكبيرة بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، مع توزيع الأعباء التدريسية على عدد أكبر من أعضاء هيئة التدريس- ولدينا منهم وفرة نسبية في معظم المجالات- على أن ينسق هؤلاء فيما بينهم لضمان التقارب فيما يحصل عليه الطلاب من خدمة تعليمية. وقد يؤدي هذا إلى

إذكاء روح من المنافسة بين القائمين على التدريس تخدم بدورها قضية الجودة.

- تكثيف حملات التوعية داخل المؤسسة التعليمية، لتخفيف التوتر الذى قد يشعر به بعض الأعضاء الأكاديميين تجاه تقييم الأداء، والذى يؤدى بدوره إلى مقاومة النظام.
- وضع الأداء التدريسى فى الاعتبار عند اتخاذ قرارات الترقية.
- تخصيص حوافز جديدة مادية أو معنوية (أو كليهما) للأداء التدريسى المتميز.
- التدريب الجيد لجميع المشاركين فى عملية المراجعة الداخلية للمؤسسة التعليمية على جميع المهام المتعلقة بالعملية.
- التدريب الميدانى الجيد للمراجعين الخارجيين (زملاء المهنة).
- تفعيل دور إدارة متابعة الخريجين بالمؤسسة، كآلية تزود المؤسسة بالمعلومات والبيانات الخاصة بأداء الخريجين فى مواقع عملهم، وذلك للاستفادة منها فى تطوير المقررات الدراسية والبرامج التعليمية.
- إن من أهم العوامل الداعمة لنجاح النظام ثقة القيادات الأكاديمية بالمؤسسة فى قدرته على تحقيق أهدافه، ولذا فإن الاختيار السليم لهذه القيادات يعتبر دفعة فى طريق نجاح النظام.
- الشفافية والوضوح فى كافة الإجراءات والعمليات التى تقوم بها المؤسسة.

خاتمة:

ما زالت جهود فرق العمل فى هذا المشروع مستمرة، وتحقق نجاحاً ملموساً فى المهام المكلفة بها، وقد تحتاج إلى تكثيف جهودها فى مجال التوعية لتجابه المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وقد تتجه إلى مسالك أخرى لاستقطابهم. هناك أيضاً احتياج لتدريب كوادر محلية على العمل الميدانى كمراجعين خارجيين على أن يتم التدريب على أرض الواقع.

ويجب أن يعى الجميع، أن النجاح فى الارتقاء بمستوى التعليم العالى هو محصلة إحراز نجاحات فى جبهات كثيرة، ويمثل التقويم واحداً منها، لذا ينبغى أن تبذل الجهود فى كافة الجبهات، وفى نفس الوقت، وتبدأ من هذه اللحظة؛ تبذل الجهود فى الارتقاء بالتعليم قبل الجامعى، وتبذل الجهود فى تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتبذل الجهود فى تطوير وتحديث المناهج، وتبذل الجهود من قبل رجال الأعمال فى خلق فرص عمل تستوعب

الخريجين الجدد، حتى يحدث الربط بين تحسن مستوى الخريج والحصول على فرصة عمل، فتزداد ثقة المجتمع فى فعالية النظام.

وعلى مستوى المؤسسة التعليمية، يجب المبادرة فـى تفعيـل دور مـؤتمرات الأقسـام ومؤتمرات الكليات فى بحث ومناقشة القضايا المتصلة بـالجودة، وخصوصـاً مـا يتعلـق بالمقررات والبرامج الدراسية والبحوث وتفعيل دور مؤتمرات الكلية فـى مناقشـة القضـايا المتعلقة بجودة الأداء الإدارى، والتوصل إلى حلول عملية لهذه القضايا.

هوامش الدراسة

(١) Mohsen Elmahdy, Said: Higher Education in Egypt, Ministry of Higher Education , Project Implementation Unit, 2001

(٢) صالح بدير: الجامعات: الثوابت والمتغيرات،مطابع مركز التعليم الطبى بكليـــة الطـــب القصر العينى، ٢٠٠١

(٣) إسماعيل صبرى عبد الله: تمويل التعليم العالى، دراسة مقدمة إلى مؤتمر التعليم العـــالى فى مصر وتحديات القرن العشرين، جامعة المنوفية ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦.

دراسات فى التعليم الجامعى (٣)، القاهرة مركز تطوير التعليم الجامعى – جامعة عـــين شمس (١٩٩٦).

(٤) المؤتمر القومى للتعليم العالى: الخطة الاستراتيجية لتطوير منظومـــة التعلـــيم العـــالى، القاهرة، وزارة التعليم العالى، فبراير ٢٠٠٠.

(٥) فايز مراد مينا وآخرون: التعليم العالى فى مصر، التطور والمستقبل دراسة مقدمة إلـــى مشروع مصر ٢٠٢٠، القاهرة : منتدى العالم الثالث– مكتب الشرق الأوسط، ٢٠٠٠.

(٦) المجلس الأعلى للجامعات – اللجنة العليا لتطوير الأداء الجامعى، تقرير اللجنة، الجيـــزة، المجلس الأعلى للجامعات، ١٩٩١.

(٧) الرسالة الإخبارية؛ اللجنة القومية لمشروع توكيد الجودة والاعتماد، العدد رقم (١)، يناير ٢٠٠٤.

(٨) جريدة الأهرام، العدد ٤٣١١٥، ٢٢ ديسمبر ٢٠٠٤.

(٩) جريدة الأهرام، العدد ٤٣١٤٨، ٢٤يناير ٢٠٠٥.

(١٠) المرجع السابق.

(١١) المرجع السابق.

تعقيب

د. محمود عودة

لقد اعتدنا على أن ينشغل المركز بالقضايا المرتبطة بمفهوم السياسة، بالمعنى المحدود لهذا المفهوم، لكن توسيع نطاق هذا المفهوم ليشمل مجال السياسات الاجتماعية بشكل عام، لا شك أن هذا يمثل خطوة متقدمة من خطوات اهتمام مركز البحوث والدراسات السياسية، وإذا كنا نتطلع جميعاً الآن إلى تحقيق نقلة نوعية في مجال التقدم الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، فإن ثمة إجماعا على أن التعليم هو القاطرة التي يمكن أن تنهض بهذا التقدم، ويصبح في هذا الإطار قضية سياسية من الدرجة الأولى. ومن هنا فإن العناية بمشكلات إصلاح التعليم، لاشك أنها تمثل خطوة ضرورية لقضايا الإصلاح بمعناها الواسع والشامل.

يشارك في هذه الجلسة ثلاثة من العلماء المبرزين في مجال اختصاصهم واهتمامهم، والمتحدث الأول هو **الأستاذ الدكتور حسن عيسى** (أستاذ علم النفس التعليمي)، وهو يتمتع بخبرات متعددة في مجال التدريس والبحث في العديد من الجامعات العربية، ثم انشغل في الفترة الأخيرة ببحوث التقويم التربوى، من خلال شغله لوظيفة أستاذ في مركز البحوث التربوية، وتتناول دراسته فى هذا المؤتمر التعليم العام بوصفه مدخلاً للتعليم العالي، حيث يعنى في هذه الورقة بعرض تجربة تقويم شامل لجودة التعليم، في عينة ممثلة من المدارس المصرية، ويقدم **الأستاذ الدكتور عطية شاهين** دراسة حول موضوع: التعليم العالي وعمارة المباني، ولاشك أن المباني والإنشاءات الخاصة بالتعليم بصفة عامة، والتعليم العالي بصفة خاصة، تعد معياراً أساسياً من معايير الجودة والاعتماد في هذا المجال، وإذا كان مجتمعنا مقبلا على تجربة جديدة، من خلال إنشاء هيئة مستقلة لقياس الجودة والاعتماد، فإن هذه الورقة تكتسب بالتالي أهمية خاصة، والدراسة الثالثة تقدمها **الأستاذة الدكتورة زينب سليم**، وموضوعها حول تقويم السياسات التعليمية: المعايير والآليات.

وقد قدم الدكتور حسن عيسى ورقة ضخمة -كتابا بالأصح- تستند إلى تقويم ميداني لعينة من المدارس على المستويات المختلفة في معظم محافظات الجمهورية، ولقد توجه هذا التقويم من خلال مقياس لعدد من المؤشرات، منها ما يتصل بالمباني المدرسية أو الإنشاءات المدرسية، ومنها ما يتصل بالإدارة المدرسية وكفاءة هذه الإدارة ومنها ما يتصل بالدور

التربوي المضاف إلى الدور التعليمي للمدرسة، ومنها ما يتصل بالتحصيل الدراسي، وانتهت هذه العملية التقويمية إلى إبراز العديد من السلبيات التي تجاورت مـا يشـير إليـه الأسـتاذ الدكتور حسن عيسى بوصفه إيجابيات، أو بشائر لإيجابيات؛ سلبيات خاصة بالمباني، سلبيات خاصة بالمركزية التعليمية. وليست ثمة شك، في أن أهم عنصرين يمكن أن يحظيا بإجمـاع أو اتفاق هما: المركزية المفرطة –ومن المسلم به أن التعليم المصري يعاني منها إلـى حـد بعيد– والمشكلات التي يمكن اختصارها في قضية التمويل، والتي يمكـن أن يتفـرع عنهـا مسائل كثيرة جداً.

وتكشف الورقة التي قدمها الأستاذ الدكتور حسن عيسى عن قضية سياسـية، يمكـن أن نضعها في صورة تساؤل: هل ثمة تناقض –فعلاً– بين الواقع الحقيقي المعيش، وما يجـرى إعلانه عن الواقع ؟ وما هي العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية المسئولة عـن هـذا التناقض ؟

لا شك أن هذا التناقض يبدو واضحا بين الحقيقى والمعلن، فلقد كنا نقـرأ كثيـراً عـن الإشادة الدولية بمنجزات التعليم المصري، وبالنجاح الباهر لتجربة تطوير التعليم، واسـتخدام الوسائل التكنولوجية فى هذا التطوير، وأستطيع أن أزعم أنه من خـلال زيـاراتي المتعـددة لقريتي، وللمحافظة التي انتمى إليها، أستطيع أن أصل إلى نفس الخلاصة التي وصـل إليهـا هذا التقرير، الذي استمر ميدانياً لمدة طويلة، واستند إلى وسائل موضوعية، لكننا نسمع علـى خلاف ما نرى، وهذه القضية تحتاج إلى تحليل سياسي، وأظن أنه مهما تحدثنا عن إصـلاح التعليم، ومشكلات التعليم، وما إلى ذلك، فسوف تظل هذه المشكلة معوقـة عـن إنجـاز أي تطور حقيقي، أو أي تقدم حقيقي، أو أي إصلاح حقيقي، والسؤال هو : لماذا نخفى الواقـع، ونظهر صورا مختلفة عن الواقع الاجتماعي الذي نعيشه ؟ هذا السؤال أرجو أن ينشـغل بـه قسم العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ومركز البحوث والدراسات السياسية.

أما ورقة **الدكتور عطية شاهين**، فمن الواضح أنها تكرس اهتمامها بالجوانب الإنشـائية أو المعمارية للعملية التعليمية، وبخاصة في مجال التعليم العـالي. والـدكتور عطيـة فنـان معروف منشغل بقضايا بالغة الأهمية، وهي توظيف الفن بشكل عام لخدمة القضـايا العامـة التي تهم جماهير الناس. وورقة الدكتور عطية ورقة ممتازة – تستحق القراءة التفصـيلية – تطرح أمامنا إلى جانب ما ينبغي أن يكون، مجموعة من الأحلام الجميلة، نرجـو أن يتحقـق

بعضها على ضوء الواقع الذي نعيشه. وقد ركزت الورقة على عدة نقاط جوهرية، مثـل دور العمارة من الناحية الوظيفية، ومن الناحية الجمالية، ولقد غطى الدكتور عطية هذين البعـدين تغطية كافية، سواء في تحقيق الجودة، أو الكفاءة، أو التفاعل الاجتماعي، أو فى تطرقه إلـى المتغيرات البيئية والمجتمعية، ولم يغفل الوظائف الجمالية للمبنى، على الرغم من أنه قد وجه اهتمامه الأساسي للوظائف العملية للمبنى، وكنت اتنمى لو طرح مجموعة مـن التسـاؤلات مثل: لماذا تتكون كل المباني التعليمية في بلادنا من منصة وحاضرين ؟ فهذه تعكس الطـابع الأوليجاركي، والديكتاتوري، والأبوى للمجتمع، أي أن هناك المعلم الأكبر والمسموح له فقـط بالحديث، ولابد أن تكون المنصة مرتفعة جداً، بما يعكـس هيراركيـة المجتمـع، ولـذلك لا أتصور أن ننشئ قاعات دائرية، إلا عندما يكون لدينا تحول ديموقراطي حقيقي، لأن التصميم الدائري هو تصميم يسمح بالمشاركة وتعدد الاتجاهات، وهذا لن يتم إلا في ظل وجود تعددية حقيقية، يتم تنشئة الناس عليها في المجتمع.

كذلك كنت أتمنى لو يثير الدكتور عطية التساؤل، أو يقدم شكلا من أشكال المقارنة، فقـد وضع نموذجا نظريا تصوريا ملائما، لكن هذا النموذج النظري في حاجة إلى تدعيم ميـداني، بأن يتم المقارنة ما بين المباني القديمة لجامعة القاهرة، والمباني الزجاجيـة التـي ظهـرت "كموضة" في إنشاء الجامعات الحكومية، أو أن تتم المقارنة ما بين شكل التعليم فـي الجـامع الأزهر بأروقته المختلفة كشكل تقليدي، وبين الأشكال الحديثة، وهل لم يعد لدينا من هو قادر على التفكير على ضوء التراث، وعلى ضوء الظروف البيئيـة، وعلـى ضـوء الظـروف الجغرافية ؟ فهناك نماذج من الجامعات العربية تستلهم التراث، وهي من الناحيـة الجماليـة رائعة، أما من الناحية الوظيفية فهي كارثة، على الرغم من أنها تسـتلهم التـراث والشـكل العربي التقليدي.

ومن الأسئلة الآخرى التى كان ينبغى طرحها: هل نحن في حاجة إلى عمـارة معقـدة ومكلفة بالشكل الذي تم عرضه، أم أننا في حاجة إلى عمـارة بسـيطة، تسـتلهم الأشـكال المعمارية التقليدية في مجتمعنا، وتؤدي الوظائف الملحة ؟

إن تجربة الاتجاهات الراديكالية في أمريكا اللاتينية والبرازيل، تعكس أفكـارا لابـد أن نستفيد منها، وبخاصة أننا مجتمع فقير ليس لديه القدرة على تمويل هذه المتطلبات، لكن هـذه كلها توصيات أوصى بها الدكتور عطية في أبحاثة المقبلة، بحيث يهتم بالمقارنات، وبالتراث،

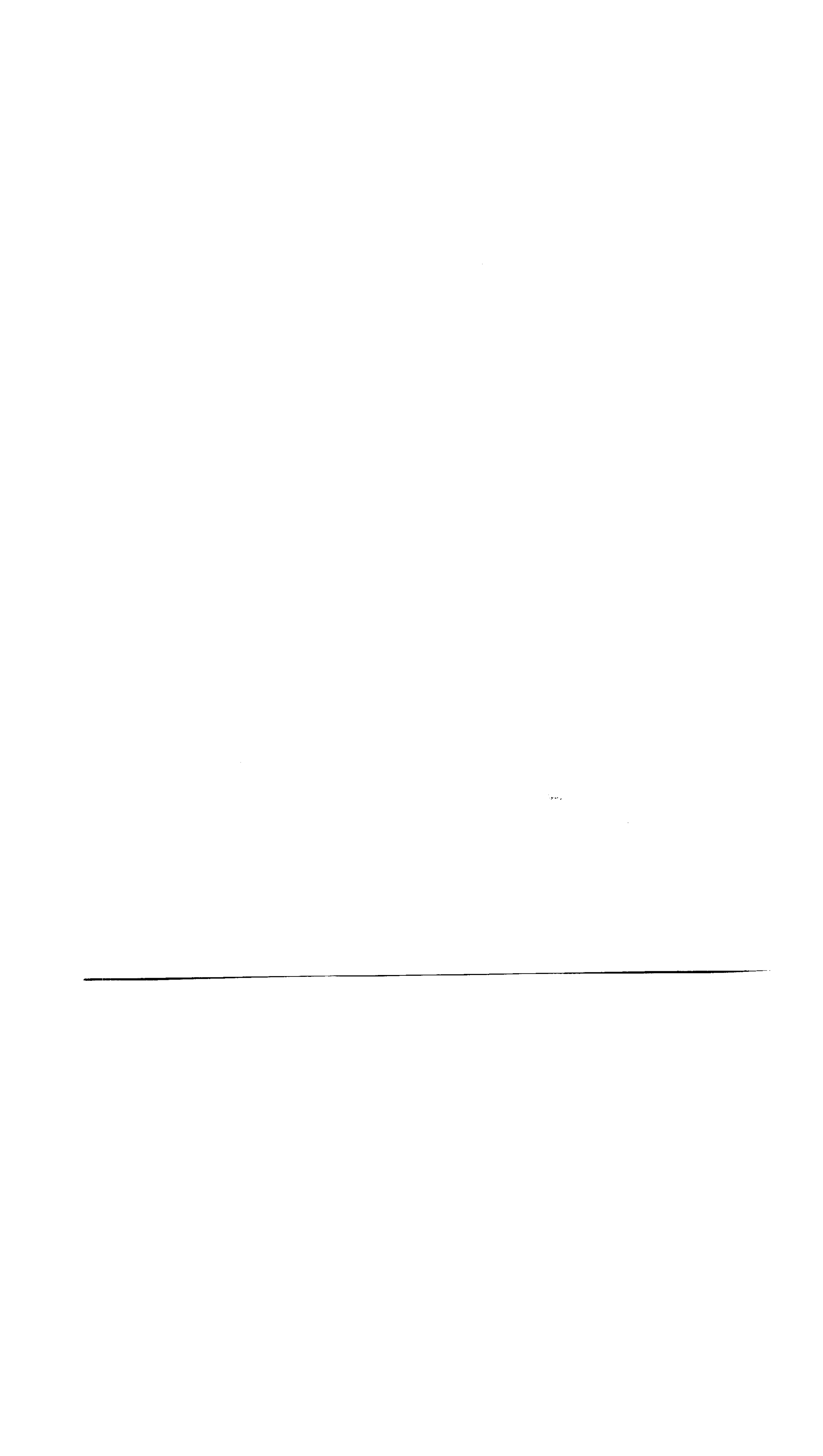
وبتبسيط المباني القادرة على إشباع الحاجات الرئيسية، أو القادرة علـى تحقيـق الوظـائف الرئيسية. فبيوت الفلاحين القديمة مثلاً تحتوى على قدر مـن الجمـال، أي إن هنـاك قيمـا جمالية، على الرغم من أن كل شبر في هذا البيت يؤدي وظيفة معينة، وهو مـع كـل ذلـك بسيط وغير مكلف، أي إننا نحتاج إلى فكر جديد يضع في اعتباره أننا مجتمع فقير، له تراث وأشكال تقليدية من العمارة، وأننا مجتمع راغب في تقديم خدمات جيدة بأبسـط الإمكانـات، وأقل التكاليف.

تبقى الورقة الأخيرة، والتي تتعرض بشكل مباشر لمعايير الجودة والاعتماد في التعلـيم العالي، وللتجربة المصرية بشكل خاص، وهي تجربة ما تزال وليدة لم تبدأ بعد في التنفيـذ، والورقة تقدمت بها **الأستاذة الدكتورة زينب سليم** (أستاذ الإحصاء بالكلية، والمـدير السـابق لشئون التعليم والطلاب)، ويلقيها بالنيابة عن سيادتها **الأستاذ شريف عبد الرحمن** (المـدرس المساعد بالكلية)، وأنا أحييه على عرضه، ولكن لي تحفظ، فالجودة والاعتمـاد هـي ليسـت مرتبطة ارتباطا وثيقا بمصطلحات السوق، مثلما تصور الأستاذ شريف، وهناك العديـد مـن آيات القرآن الكريم التي تتحدث عن الأجر، وأن الحسنة بعشر أمثالها، وكذلك الإتقـان هـو مبدأ من مبادئ السوق اليوم أكثر من الجودة والاعتماد، ثم إن كلمة الجودة فـي حـد ذاتهـا تستخدم في " تجويد القرآن "، وهي كلمة موجودة قبل تطور السوق، وقبل قـوانين السـوق، وبرغم ذلك أقول إن الأستاذ شريف قدم عرضا ممتازا، وتحفظه جيد، وإن كنت اختلف معـه فيه.

وتناقش هذه الورقة قضية الساعة، وهـي مسـألة تأكيـد الجـودة أو ضـمان الجـودة والاعتماد، وبالطبع هناك تفسير لمقاومة الأساتذة فكرة الجودة والاعتماد، وهـو أن الهيئـات الحكومية تريد وضع مسئولية تخلف التعليم كلها على الأساتذة، فهناك معايير متعددة للجـودة، من بينها الأستاذ والمباني والإعداد والمنشآت والأنشطة الطلابية، وإن أقمنـا تقييمـا حقيقيـا للجودة، سنجد أن الدولة هي المسئولة عن تخلف التعليم الجامعي، لعدة أسباب أهمها: نقـص التمويل، وسوء المنشآت، والوضع المتدني لأعضاء هيئة التدريس ماليا، وقـوانين الأنشـطة الطلابية والاتحادات الطلابية، لكن كلما تذكر الجودة نجد أن المسئولية كلها تلقى على عـاتق الأستاذ كما لو كان هو "الشيطان الرجيم" المسئول عن تخلف التعليم، بينما وضع الأستاذ هـو نتيجة أيضاً، شأنه شأن وضع الطالب، في ظل سياق تعليمي لا يـوفر المعـايير الأساسـية

للجودة والاعتماد، ولذلك كنت من المتحفظين جداً على تطبيق معايير الجودة علـــى التعلـيم الجامعي في مصر، لأنه سيكون فضيحة لنا في العالم فـــي مراحلـــه الأولـــى، ولـــن تكـــون المسئولية حينئذ مسئولية الأستاذ فقط، ولذلك هو لن يطبق بشكل مفاجئ، وإنما سوف يطبـــق بشكل تدريجي، وسيكون مصحوبا بتوفير الإمكانات، وتوفير الشروط التي تجعل الصورة في النهاية مقبولة، فالأستاذ على سبيل المثال ليس هو المتحكم فـــي إعـــداد الطـــلاب الملتحقـــين بالكلية، فالجامعة تقترح أعدادا معينة، ومع ذلك تقوم الدولة بإرسال أضعاف هـــذه الأعـــداد، كذلك اختلاط المعايير السياسية بالمعايير الأكاديمية، وبناء عليه يتم قبول أعـــداد هائلـــة مـــن الطلاب، مع العلم بعدم وجود إمكانات كافية لاستيعابهم، إذن تحميل الأستاذ المسئولية مســـبقاً عن تراجع الأوضاع في التعليم الجامعي، هو أمر غير مقبول.

وإذا كنا نريد أن نقيس على النظام البريطاني، أقول إنه لا يوجد نظام واحد في بريطانيا لتقييم الجودة، فالصحف الكبرى في بريطانيا بعضها يمتلك جهـــازا لقيـــاس جـــودة التعلـــيم الجامعي، وليس انطباعات مثلما يحدث في صفحات التعليم في الصـــحف المصـــرية، ففـــي الصحف البريطانية هناك معايير تطبق لجودة التعليم الجامعي، فهناك حـــوالي ٤٠ عنصـــرا لقياس جودة التعليم الجامعي، ومن بين هذه العناصر الأستاذ الجـــامعي، إذن هنـــاك معـــايير متعددة لضمان ولقياس الجودة، نرجو ألا نختزلها عندنا هنا في الأستاذ الجـــامعي وتحميلـــه المسئولية كاملة.



٣١. إسهام المجتمع المدني في التعليم العالي

د. إبراهيم البيومي غانم

فاتحة:

أخذت مشكلات التعليم العالي تتفاقم في سياق عمليات التحول السياسي والإصلاح الاقتصادي ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة على المستوى المحلي، وأخذت تلك المشكلات تتفاقم أيضاً تحت تأثير التطور التكنولوجي، وتحديات سياسات العولمة، واختلال موازين القوى التقليدية على المستوى الدولي. والسؤال الرئيسي الذي نسعى للإجابة عنه في هذا البحث: هو لماذا تراجع إسهام المجتمع المدني عن دعم التعليم العالي في مصر ؟ وكيف يمكن استعادة هذا الدور حتي يسهم بفاعلية في حل المشكلات التي يواجهها التعليم العالي عامة، والتعليم الجامعي خاصة ؟

إن أبعاد أزمة التعليم العالي في مصر -وفي غيرها من البلدان التي تمر بظروف مماثلة- تؤكد على أهمية البحث عن إجابة -أو إجابات غير تقليدية- عن السؤال الذي طرحناه؛ حيث إن السياسات السابقة التي اعتمدت في إدارة وتمويل التعليم العالي على الدولة وحدها في مرحلة سابقة، انتهت إلى الإخفاق في تحقيق درجة معقولة من الاستيعاب لمن هم في سن التعليم الجامعي، فبالرغم من الزيادة الكمية في عدد الجامعات (٢٧ جامعة: منها ١٣ حكومية، و٨ فروع لها، و٦ جامعات خاصة)، وبالرغم من الزيادة الكمية أيضاً في عدد الملتحقين بالجامعات الذي وصل إلى حوالي ٢,٥ مليون طالب وطالبة، إلا أن القدرة الاستيعابية لمن هم في سن التعليم الجامعي لا تزال منخفضة، وهذا العدد الكبير من طلاب الجامعات المصرية (٢,٥ مليون)، لا يمثل سوى نسبة تتراوح بين ٢٢% و٣٠% فقط من إجمالي من هم في سن التعليم الجامعي (١٨- ٢٣ سنة)، في حين أن هذه النسبة تصل في المتوسط إلى ٥٠% حسب المستويات العالمية.

ذلك من ناحية الكم، أما من ناحية الكيف فثمة كثير من الدلائل التي تشير إلى أن مضمون التعليم الجامعي ذاته قد تدهور، في الوقت الذي كان ينبغي أن يتقدم ويرقى عن ذي قبل؛ من حيث المواد والمقررات الدراسية وطرق التدريس ومناهجه، ومن حيث ارتباطه بقضايا الواقع وسوق العمل، وأيضاً من حيث توافر كثير من مستلزمات العملية التعليمية من

مكتبات متطورة، ومعامل حديثة، وورش للتدريب، ومراكز نشـطة للوثـائق والمعلومـات، ومصادر لتمويل الدراسات العليا داخل مصر وخارجها، وما شابه ذلك، مما يدخل في صلب المتطلبات المادية اللازمة لعملية التكوين الكيفي (المعرفي والمهـاري) لطـلاب الجامعـات والمعاهد العليا.

وما يلفت النظر في سياق البحث عن حلول لمشكلات التعليم العالي، وفي سياق الجهـود التي تبذل من أجل النهوض به وتطويره، هو استمرار **ضـعف إسـهام المجتمـع المـدني بمؤسساته وفعالياته المتنوعة، إلى حد الغياب شبه التام عن هذا الميدان الحيـوي، منـذ ثلاثة أرباع قرن من الزمـان**. وهذا الضعف، أو الغياب، يجعلنا نفترض أن أحد أهم الأسباب الرئيسية التي تفسر وصول التعليم العالي إلى أزمته الراهنة من الناحيتين الكمية والكيفية، هو ضعف مصادر التمويل وقلة الموارد التي تخصص للتعليم العالي، وأن هذا الضـعف ذاتـه ناجم عن سببين هما: عجز الحكومة عن توفير الاعتمادات اللازمة لتمويـل التعلـيم العـالي لأسباب كثيرة ومعروفة، من جهة، وتراجع دور المجتمع المدني في مجال التعلـيم العـالي، وتوقفه عن المشاركة في تدبير هذا التمويل اللازم من جهة أخرى.

إن مشكلة عجز الحكومة عن تمويل التعليم العالي لا تقتصر على حالة مصـر وحـدها؛ بل هي مشكلة عالمية، اعتادت تقارير البنك الدولي على الحديث عنها في سـياق سياسـات التنمية والإصلاح الاقتصادي. ونلاحظ أن هذه التقارير تؤكد على أن فـتح بـاب الاسـتثمار الخاص في التعليم بصفة عامة هو الحل لمعضلة تراجع التمويل، التي ترافقهـا فـي الوقـت نفسه زيادة ضخمة في أعداد الطلاب، وتدهور نوعية التعليم فـي آن واحـد. ولكـن ثمـة توجهات أخرى - منها ما هو حكومي وما هو غير حكومي - ترى أن الحل يكمن أيضاً في توظيف كافة أشكال المساهمة؛ الرسمية منها والأهلية (الحكومية وغير الحكومية)، إلى جانب مساهمات القطاع الخاص في هذا المجال.

وتدل جملة التحولات الراهنة في مختلف المسارات المتعلقة بالتنمية وإعادة رسـم أدوار الأطراف المشاركة فيها، على أن الاختيارات الأحادية الجانب التي كان معمـولاً بهـا فـي فترات سابقة لم تعد مجدية، وأنه لا يمكن الاعتماد فقط على إحدى القوى الثلاث (الدولـة - السوق - المجتمع الأهلي/ المدني) دون سواه، فكل منها له دور مهـم ومـؤثر فـي إطـار الشراكة المتعددة الأطراف؛ فالدولة والسوق والمجتمع المدني يعتمد كل طرف مـنهم علـى

عمل الاثنين الآخرين، وبخاصة بعد أن كشفت التجارب السابقة، عن أن هيمنة أي منهم يعنى تقويض عمل وقدرة الطرفين الآخرين، إلى حد إقصائهما عن ساحة العمل العام، بل والإزالة من الوجود الاجتماعي.

وبالتأمل في موجات المد والجزر، التي شهدتها مشاركة المجتمع المدني في التعليم العالي المصري، يتضح أن تراجع دور المجتمع المدني، وتوقفه عن المشاركة في هذا المجال، كان أحد نتائج التغيرات التى حدثت في علاقة المجتمع بالدولة، والتى جاءت في سياقات متعددة. ولقد حدث التغير فى هذه العلاقة **للمرة الأولى** في سياق عملية الانتقال من نمط الدولة التقليدية إلى الدولة الحديثة، منذ عهد محمد علي باشا؛ حيث وقع عبء التعليم العالي وما دونه، في ظل الدولة القديمة، على كاهل المبادرات المدنية، التي تأسست على قاعدة نظام الأوقاف، أما في ظل الدولة الحديثة فقد وقع العبء على كاهل الحكومة في المقام الأول، مع استمرار وجود هامش ضئيل لمساهمات المبادرات الأهلية، والتى باتت منخفضة جداً مقارنة بما كانت عليه قبل قيام الدولة الحديثة. وكان التغير في **المرة الثانية**، في سياق الانتقال من نمط الدولة الليبرالية، إلى نمط الدولة التسلطية التي ألغت هامش الحرية التي كان المجتمع المدني يتمتع بها؛ ذلك الهامش الذي كان النظام الليبرالي قد تكفل بتوفيره في المجالين الاقتصادي والسياسي، الأمر الذي سمح للمبادرات المدنية بقدر معقول من الفاعلية والرشد في ترتيب أولويات القضايا محل الاهتمام. ومع التحول الذي حدث **للمرة الثالثة** نحو اقتصاد السوق والتعددية الحزبية – التى لا تزال مقيدة – كان من المفترض أن يعود المجتمع المدني إلى الإسهام بدوره في التعليم العالي، والمشاركة في توفير التمويل اللازم لدعمه وتطويره، ولكن هذا لم يحدث حتى الآن، إلا في الحدود الدنيا التي لا يلمس لها تأثير ذو قيمة فى الواقع التعليمى، بالرغم من مرور أكثر من ربع قرن على بدايات هذا التحول.

وإذا كنا سنهتم – في هذا البحث – بتحليل وتفسير حضور المجتمع المدني، في مجال التعليم العالي، وغيابه عنه، مع كل مرة حدث فيها تغيير في نمط العلاقات بين الدولة والسوق والمجتمع المدني؛ فذلك كي نتوصل إلى معرفة الظروف التي تعوق مشاركة المجتمع المدني بشكل عام من جهة ، وتلك التي تساعد على تفعيل هذه المشاركة في مجال التعليم العالي من جهة أخرى، لنصل إلى بلورة بعض المداخل والاقتراحات، التي يمكن أن تسهم في إعادة وضع التعليم العالي في مكانه الصحيح على سلم أولويات المجتمع المدني.

ومن بين المصادر المتعددة التي تسهم في تمويل برامج ومشروعات النفع العام، وقع اختيارنا على نظام الوقف للإشارة إليه إشارات خاصة؛ وذلك باعتباره مصدراً مهماً من المصادر الذاتية التي يمكن الإفادة منها، بإعادة تفعيل مشاركتها في دعم وتطوير التعليم العالي بعد أن تراجعت هذه المشاركة في مصر، بفعل التحولات التي طرأت على علاقة المجتمع بالدولة كما تم توضيحه سلفا؛ هذا في الوقت الذي شهدت فيه المجتمعات الأوربية والأمريكية تطوراً هائلاً في قطاع التعليم العالي، بفضل مشاركات المجتمع المدني، عن طريق المؤسسات الخيرية، والجمعيات التي تعتمد في توفير مواردها المالية على أنظمة قريبة الشبه بنظام الوقف الإسلامي، أو هي -كما تشير بعض الدراسات الحديثة- عبارة عن نظام الوقف ذاته، ولكن بعد تطويره وتحديث أنظمته المالية والإدارية والوظيفية.

ومن الأسباب التي تدعونا إلى التركيز على فكرة الوقف، وضرورة السعي لتجديد دوره فى الإسهام في مجال التعليم العالي، وفي غيره من مجالات الحياة العامة، نذكر الآتي:

١. أن الوقف يتميز بأنه مصدر ذاتي للتمويل، له صفة الاستمرار والاستقرار والاستقلال، وهي صفات لا غنى عنها لنجاح أي سياسة تستهدف الإصلاح والتطوير في هذا المجال؛ حيث أن استقلالية الجامعات رهينة في أحد أبعادها – على الأقل – باستقلالية التمويل والموارد التي تغطي نفقات العملية التعليمية.
٢. أن للوقف إرثاً تاريخياً عريقاً في مجال التعليم بمختلف مستوياته، ويمكن الاستفادة من هذا الإرث والبناء عليه، وتطويره بما يتناسب مع معطيات الواقع المعاصر، ويمكن الاستفادة من التجارب المعاصرة في عدد من البلدان الإسلامية مثل تركيا، وإيران، وماليزيا، فضلاً عن ضرورة الاستفادة من التجارب المتطورة في هذا المجال في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية.
٣. أن هناك -بالفعل- دعوة لتكوين جمعية تأسيسية مهمتها السعي لإنشاء جامعة أهلية جديدة، وذلك بمناسبة اقتراب مرور مائة سنة على بدء الدعوة لإنشاء الجامعة المصرية الأولى (١٩٠٦)، والتي جرى افتتاحها رسمياً سنة ١٩٠٨، وكان الوقف هو أهم مصدر لتمويل عملية إنشائها.

وفي ضوء ما سبق سنتناول موضوع البحث من خلال البنود الآتية:

- خلفية تاريخية عن مسئولية المجتمع المدني عن التعليم في الدولة القديمة، وما آل

إليه الحال في الدولة الحديثة.

- نماذج لإسهام الوقف في دعم التعليم العالي الحديث (الجامعة المصرية – وقف المستشار الفنجري على جامعة القاهرة).
- الخاتمة، وسوف نخصصها لتناول أهم الاتجاهات الإصلاحية المتعلقة بتطوير نظام الوقف وتفعيل دوره في التعليم العالي في مصر.

أولاً – الدلالات التاريخية والاجتماعية للمفاهيم والمصطلحات:

ثمة صلة قوية بين الاسم والمفهوم، وثمة ارتباط وثيق بين طريقة استعمال المفهوم –أو المصطلح– كيفية الاستدلال به إثباتاً أونفياً. وأتصور أن من المهم تحديد معاني المصطلحات الثلاثة: الجامعة، والوقف، والمجتمع المدني، ومن المهم كذلك التعرف على الحقول الدلالية والثقافية والسياسية، لكل مصطلح من هذه المصطلحات، من المنظورين التاريخي والاجتماعي، إلى جانب التعرف على المضمون اللغوي والشحنة المعرفية الذهنية، التي يحملها المصطلح في سياق استخدامنا له في هذا البحث.

١. الجامعة:

هي المؤسسة الرئيسية لتقديم التعليم العالي قديماً وحديثاً. ويشير مفهوم الجامعة في دلالته الإصطلاحية المعاصرة إلى أنها عبارة عن مؤسسة عامة للتعليم العالي، تدرس فيها جميع العلوم النظرية والتطبيقية، أو على الأقل عدة علوم مختلفة، ويلتحق بها طلاب من مختلف البلدان [1]. وهي بخلاف كلمة مدرسة أو كلية التي غالباً ما اقتصرت على علم واحد أو فروع متقاربة من العلم، وغالباً ما كان يلتحق بالمدرسة أو بالكلية في الماضي أبناء بلدة معينة، أو طائفة أو مذهب دون غيره، لهذا افترقت المدرسة عن الجامعة من حيث شمولها لكل فروع العلم أو عدد متنوع منها، ومن حيث أنها كانت متاحة لجميع الطلاب من مختلف الانتماءات.

وقد تطورَ هذا المفهوم عبر مراحل تاريخية طويلة. وثمة اختلاف بين الدارسين بشأن البدايات الأولى لظهور الجامعات ومكان نشأتها؛ في العالم وهل كانت نشأتها في بلاد المشرق العربي الإسلامي ؟ أم في بلاد الغرب الأوربي؟

إن هناك من يرى أن الجامعات قد ظهرت في اليونان القديمة، ومن هؤلاء المؤرخ الأمريكي Walden في كتابه "جامعات اليونان القديمة"، ولكن أكثر الباحثين المحدثين يرون

أن اليونانيين القدماء لم يكن لديهم من معاهد التعليم ما يطابق المفهوم المتعارف عليه عن الجامعة [٢]. صحيح أن أفلاطون وضع في الكتاب السابع من الجمهورية برنامجاً كاملاً لما يمكن أن يُطلق عليه التعليم الجامعي، ولكنه اقتصر على جمهوريته المثالية. وكذلك "أكاديمية" أفلاطون، و"ليسة" أرسطو كانتا مركزين مهمين للتعليم العالي، ولكنهما لم يكونا قط من المؤسسات التعليمية العامة الشاملة، التي تسير وفق نظام مرسوم، حتى يمكن أن يطلق عليهما اسم الجامعة. والشيء نفسه ينطبق على المعهد الهيلليني ثم الروماني في برغاموم، والمعاهد التي نشأت حول مكتبة الإسكندرية، وفي أنطاكية، وروما، وبيروت[٣].

ويبدو أن كلمة جامعة لم تستعمل في أوربا إلا منذ القرن الثالث عشر الميلادي، ولم تزدهر إلا في القرن الثامن عشر. وكانت تسمى في بادئ الأمر Studium Generale أي " معهد الدراسة العام " [٤]، وكلمة عام هنا تشير إلى أن مثل هذه المعاهد كانت متاحة لجميع الأمم المسيحية في أوربا، وكانت الشهادات التي تمنحها تنص على إجازة التدريس في بلد المعهد، وفي غيره من البلدان.

ومن أقدم المعاهد/الجامعات في أوربا جامعات:سالرنو وبولونيا في إيطاليا، وأكسفورد في إنجلترا، ثم جامعة باريس وطولوز في فرنسا. وكانت أنظمة تلك المعاهد التي أطلق عليها اسم الجامعة، مقتبسة من النماذج العربية التي سبقتها وتقدمتها.

ويلفت النظر، أن جامعات عصر النهضة الأوربية تمتعت بقدر كبير من الاستقلال المالي والإداري، إضافة إلى بعض الامتيازات الحقوقية والمادية للأساتذة والطلاب؛ الأمر الذي وفر مناخا مناسباً لحرية البحث والتفكير والتعليم.

وخلافا للرأى السابق، ترى بعض المصادر مثل كتاب " معاهد العلم عند العرب وأساتذتها" لفستنفيلد الذي صدر سنة ١٨٣٧، وغيره من المصادر المعتبرة، مثل دراسة جورج المقدسي عن " رعاة العلم ومؤسساته في القرن الخامس الهجري" [٥]، كلها تشير إلى أن ظهور الجامعات في المشرق كان أسبق منه في أوربا بنحو قرنين من الزمان على الأقل؛ حيث كانت البداية بالجامع الأزهر الشريف الذي أنشأه جوهر الصقلي سنة ٩٧٠م، والذي سرعان ما تحول إلى مؤسسة جامعة تدرس فيها جميع العلوم والمعارف [٦]، ومن بعده المدرسة النظامية في بغداد التي أنشأها نظام الملك وزير ألب أرسلان السلجوقي سنة ١٠٦٧م[٧]. ولقد أصبحت المدرسة النظامية بعد ذلك نموذجاً يقتدى به عند إنشاء معاهد التعليم العالي.

وبالرغم من ارتباط الأزهر والنظاميات بشخصيات رسمية من رجال الحكم، إلا أن تمويل هذه المؤسسات اعتمد أساسًا على ريع الأوقاف التي حبست عليها، سواء من مؤسسيها أو من غيرهم من الأمراء وأهل اليسار. وكان بعض رعاة العلم في تلك الجامعات أسخياء يتكتمون العطايا، ولا يرغبون في شيء لقاءها، وغايتهم المساعدة في نشر العلم والمعرفة. وكان بعضهم يعطي ابتغاء التكفير عن ذنوب اقترفها وهو يمارس تجارته، أو صناعته، وبعضهم الآخر كان يعطي رئاء الناس وحباً في الظهور(٨)، ولقد استفاد التعليم العالي منها في جميع الحالات.

أما الواهب الذي كان يحرص العلماء والطلاب على تجنبه، فهو الذي كان يعطي لقاء خدمة ينتظرها من متقبل عطيته؛ إذ كان أهل الثراء ورجال الحكم يجدون في السعي للتقرب من العالم خير أداة يستغلونها للسيطرة على عموم الجماهير. وقبل نظام الملك لم تكن ثمة طريقة منظمة لاستغلال طاقة العلماء في ضبط وإخضاع الجماهير لرغبات الحكام. وقبل المدارس النظامية الجامعة كانت المساجد تعمل كمدارس أيضاً، ولكن مفهوم مدرسة المسجد اختلف عن مفهوم المدرسة الجامعة، أو مدرسة الجامع. فبينما اختصت مدرسة المسجد بتدريس الفقه على وجه التحديد، وفقاً لأحد المذاهب، ولا يلتحق بها إلا أبناء بلدة أو جهة واحدة، أو أنصار ذلك المذهب المعتمد فيها، كانت المدرسة الجامعة مؤسسة عامة لدراسة أنواع شتى من العلوم، ويلتحق بها طلاب من مختلف البلدان(٩).

من المهم هنا التوقف عند دلالات كلمة "الجامعة" وجذورها التي ارتبطت باسم المسجد الجامع، الذي نشأت في رحابه، فالجامع كان هو المسجد الرئيسي الكبير الذي تقام فيه صلاة الجمعة، وتعقد فيه مجالس العلم وغير ذلك من الأنشطة. وسمي " الجامع " لأنه يجمع العدد الغفير من الناس في وقت واحد، وتقدم فيه كثير من الخدمات التعليمية والاجتماعية، ومن هنا كان ارتباط الجامع بالمجتمع، أما مدرسة المسجد فكانت -كما ذكرنا- أكثر تخصصاً وأضيق نطاقاً مقارنة بالمدرسة الجامعة. ومن ثم كانت العلوم التي يجري تدريسها في المدرسة الجامعة أكثر ارتباطاً بمشكلات المجتمع وقضاياه، وكان شمول العلوم والمعارف والخدمات التي يقدمها دافعاً ومحفزاً لمزيد من المبادرات الاجتماعية لتمويله، وضمان استقرار العملية التعليمية فيه، وإبعادها قدر المستطاع عن أهواء الحكام وصراعاتهم على السلطة السياسية.

وهكذا تحدد إسهام المجتمع المدني -أو الأهلي- في دعم التعليم العالي في مؤسساته

الأولى، قبل نشأة نظامية بغداد، وللدلالة على إدراك أهمية الأوقاف الخيرية في ضمان استقلالية التعليم وعدم رهنه بالحاجة إلى مساعدة السلطة، يروى أن علماء ما وراء النهر، عندما بلغهم خبر تأسيس النظام لمدرسته في بغداد، وتخصيص مرتبات لأساتذتها والمعاليم لطلابها، أقاموا مأتماً للعلم، وأخذوا يتقبلون العزاء، وقالوا " كان يشتغل بالعلم أرباب الهمم العلية، والنفوس الزكية الذين يقصدونه لشرفه، ولكن العلم إذا صار عليه أجرة تدانى إليه الأخساء والكسالى"(١٠).

ولكن في جميع الحالات كانت تلك المدارس تعتمد تقريباً على ريع الأوقاف المخصصة لها، الأمر الذي ضمن لها قدراً كبيراً من الاستقلالية والانتظام والاستقرار، حتى في أوقات القلاقل والاضطرابات، مما أبعدها عن التأثيرات السلبية للتقلبات السياسية.

وصفوة القول في هذا الصدد هو أن الجامعات منذ نشأتها الأولى – في الشرق الإسلامي والغرب الأوربي – قد ارتبطت بالمجتمع أكثر من ارتباطها بالدولة، وأن الأوقاف والمبادرات الخيرية كفلت لها قدراً كبيراً من الاستقلالية، وحرية التفكير، والتطوير في شتى فنون العلم والمعرفة. وفي ظل الدولة التقليدية (الدولة الحارس) لم يكن من المتصور وجود التعليم بدون مؤسسة الوقف والإعانات الخيرية. ولكن مع نشوء الدولة الحديثة أضحى التعليم بمختلف مستوياته أحد أهم أدوات الدولة في تحقيق الاندماج القومي، وتوحيد الهوية، ومن ثم خرج من يد المجتمع المدني إلى يد الدولة، التي حرصت دوماً على الاضطلاع بمسئولياته وتغطية نفقاته من ميزانيتها العامة؛ ليكون لها حق السيطرة عليه، وهو ما حدث بشكل واضح في مصر –محل اهتمامنا– في سياق عمليات بناء الدولة الحديثة، ابتداءً من عهد محمد علي باشا.

٢. الوقف:

"الوقف" في أصل وضعه الشرعي هو " صدقة جارية " – أي مستمرة – والمراد منها هو استدامة الثواب والقرب من الله تعالى، عن طريق دوام الإنفاق في وجوه البر والخيرات والمنافع العامة، على اختلاف أنواعها وتعدد مجالاتها.

وللفقهاء تعريفات اصطلاحية متعددة من حيث صياغتها، ولكنها متقاربة من حيث معناها، ومن ذلك ما قاله ابن حجر في فتح الباري، وهو أن الوقف " عبارة عن " قطع التصرف في رقبة العين التي يدوم الانتفاع بها، وصرف المنفعة لجهة من جهات الخير ابتداءً وانتهاءً ".

وقريب من هذا التعريف ما ذكره قدري باشا، وهو أن الوقف عبارة عن " حبس العين عن أن يتملكها أحد من العباد، والتصدق بمنفعتها على الفقراء ولو في الجملة، أو على وجه من وجوه البر "(١١).

وعبر الممارسات الاجتماعية للوقف، وبفضل الاجتهادات الفقهية التي واكبت تلك الممارسات – تاريخياً وعلى امتداد العالم الإسلامي– تبلورت شخصية متميزة " لنظام الوقف " باعتباره نظاماً فرعياً داخل النسق الاجتماعي الإسلامي العام، واتسم – دوماً – بأنه نظام شديد الارتباط بمختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، إلى جانب عمق ارتباطه بالجوانب الروحية والأخلاقية وحتى الإبداعية، ومن ثم جاز لنا القول بأن نظام الوقف " كثيف العلاقات " مع بقية أجزاء النسق الاجتماعي العام، وأنه متعدد الأدوار داخله، وأن " فقه الوقف " هو في جملته عبارة عن ترجمة تفصيلية لجانب أساسي من جوانب مفهوم " السياسة المدنية " في الرؤية الإسلامية؛ تلك التي تنظر إلي " السياسة " على أنها تدبير لأمور المعاش بما يصلحها في الدنيا، وبما يؤدي إلى الفلاح في الآخرة ".

ويشير السجل التاريخي الاجتماعي لنظام الوقف، إلى أنه كان قاعدة صلبة من قواعد بناء مؤسسات المجتمع ودعم كثيرٍ من مرافق الخدمات العامة في مجالات العبادة، والتعليم، والصحة، والرعاية الاجتماعية، والأنشطة الترفيهية والثقافية والرمزية.

كما يشير هذا السجل نفسه إلى أن " نظام الوقف " قد اكتسب موقعاً وظيفياً تأسيسياً في بنية التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمعات الإسلامية، وأن الدور الرئيسي لنظام الوقف من خلال موقعه هذا – قد تجلى في الإسهام في بناء " مجال مشترك " بين المجتمع والدولة(١٢). ومن هنا لم تقم مواجهة حدية بين المجتمع والدولة في الخبرة العربية الإسلامية، على نحو ما شهدته الخبرة الأوربية.

ولعل من أهم ما أسهم به " الفقه " في بناء نظام الوقف هو إرساء أسس فاعلية هذا النظام؛ من خلال تأصيل الفكرة المجردة للوقف، وهي فكرة " الصدقة الجارية "، وأيضاً من خلال تفصيل الأحكام المتعلقة بالإجراءات والتنظيمات المشخصة لهذه الفكرة في الواقع الاجتماعي.

ويستفاد من فقه الوقف – بدون الدخول في تفاصيله وتفريعاته – أن الفقهاء قد بذلوا جهدهم، لوضع أصول البناء المؤسسي لنظام الوقف، على النحو الذي يحافظ على حرمته، ويضمن له استمرار النمو والعطاء؛ اللذين يكفلان تحقيق الغاية منه في خدمة الترقي

الاجتماعي العام. وتتلخص تلك الأصول في ثلاثة مبادئ كبرى هي. احترام إرادة الواقف، واختصاص السلطة القضائية بالولاية العامة على الأوقاف لضمان استقلاليتها، وإعطاء الوقف الشخصية الاعتبارية حتى لا ينتهي بموت الواقف (١٣). إن إقرار الشخصية الاعتبارية للوقف كان بمثابة ضمانة تشريعية وقانونية تدعم الضمانتين السابقتين، وتضاف إليهما للمحافظة على استقلاليته واستمراريته وفعاليته في آن واحد، وذلك لأن وجود ذمة مستقلة للوقف، لا تنقضي بموت الواقف، كان من شأنه -دوماً- أن يحفظ للوقف حقوقه في حالة تعرضها للغصب، أو الاعتداء، حتى من قبل السلطات الحكومية، ولذلك كان من الصعب جداً إقدام تلك السلطات على إدماج أموال الوقف ومؤسساته في الإدارة الحكومية، أو إخراجها عن إطارها الشرعي والوظيفي الذي أنشئت من أجله.

ولقد ارتبطت فاعلية الوقف تاريخيا بعدة عناصر، كان من أهمها "المؤسسية" و"استقلالية الإدارة والتمويل" و"اللامركزية" من حيث الانتشار الجغرافي والوظيفي (١٤). وقد صبت فاعلية نظام الوقف في بناء " مجال مشترك " بين المجتمع والدولة معاً ضمن الإطار – التعاوني – التضامني الحاكم للعلاقة بينهما؛ ذلك لأن هذا النظام بخصائصه السابق ذكرها، لم يكن مستوعباً بكامله في مصلحة طرف على حساب الطرف الآخر، وإنما تركز دوره في تقوية " التوازن" بينهما، عبر الإسهام في بناء "مجال مشترك"، وليس في بناء جبهة مواجهة يحتمي بها المجتمع، على النحو الذي تؤدي إليه فلسفة المجتمع المدني في بعض تصوراتها في النظرية السياسية الغربية.

إن نظام الوقف " الفاعل " – في نموذجه التاريخي – كان بمثابة نسق فرعي من أنساق بناء الكيان المدني العام للمجتمع، إلى جانب وظائفه الأخرى، وقد نشأ للقيام بدور تلقائي – وأساسي في الوقت نفسه – في مجال ضبط العلاقة بين الأمة (المجتمع) والإمام (السلطة السياسية)، بطريقة تجعل إمكانيات تغلغل السلطة وهيمنتها على الكيان الاجتماعي في حدها الأدنى، وهو ما حدث على مر عصور الدولة الإسلامية القديمة؛ إذ ظل حيز السلطة السياسية محصوراً في نطاق ضيق – هو نطاق النخبة – ومحدد الاختصاصات بالنسبة لمؤسسات الأمة، ولا سيما المؤسسات التعليمية والمدارس الجامعة، التي ضمن لها الوقف قدراً كبيراً من الاستقلالية والحرية، وقد جاءت هذه المؤسسات في المرتبة الثانية مباشرة بعد المؤسسات العبادية مثل المساجد والجوامع، وإن كانت هناك علاقة تداخل بين تلك المساجد

والجوامع، وبين المدارس المتخصصة والمدارس الجامعة كما أوضحنا آنفاً.

٣. المجتمع المدني:

ثمة اتجاهات متعددة للتعريف بالدلالات التي يشير إليها مفهوم المجتمع المدني. وهي تدور حول توصيف حالة المجتمع في علاقته بالدولة، ومدى تمتعه بقدر من الاستقلالية النسبية تجاهها.

فهناك من يعرف المجتمع المدنى بأنه " مجال للحرية أو الاستقلال النسبي عن الدولة ". وهناك من يعرفه بأنه مجال يشتمل على كافة الظروف التي تكفل الحياة الاجتماعية الجيدة، ويكوّن الناس فيه شكلاً يتواصلون من خلاله، ويرتبطون ببعضهم "، وآخرون يقولون " إنه مجال للتفاعل الإيجابي بين الدولة من جهة والمجال العام بما يضمه من تنظيمات طوعية من جهة أخرى، والسوق بما يشمله من اتحادات وشركات خاصة من جهة ثالثة"[١٥].

ويرى فريق آخر أن للمجتمع المدني مفهومين: أولهما يتصور المجتمع المدنى قطاعاً من المجتمع الأوسع، ويضع له خصائص أو مواصفات، مثل الاستقلال النسبي عن المجال الحكومي، وأنه غير هادف للربح، ويتمتع بوضع قانوني منظم، ويقوم على أساس طوعي..إلخ. وثانيهما يتصوره على أنه حالة للمجتمع الأوسع ذاته، وليس قطاعاً منه فقط، وأن صفة المدنية فيه تفترض حضور الفرد، وقبوله الطوعي الحر للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بمستويات مختلفة من الحياة العامة، انطلاقاً من قناعاته الذاتية، وليس من التزاماته القبلية أو الدينية [١٦]. وطبقاً لهذا التصور فإن المجتمع المدني يشير إلى منظومة من العلاقات التي تحكم الحركة الكلية للمجتمع وعلاقاته.

وهكذا ليس هناك تعريف واحد، ولا تعريف صحيح وآخر خطأ، ولكنها اجتهادات نظرية، تظل –رغم تباينها– تعكس ارتباط المفهوم بجذوره العميقة في تراث الفكر السياسي والاجتماعي الأوربي، ابتداءً من عصر النهضة، مروراً بعمليات بناء الدولة القومية الحديثة، وبما شهدته تلك المجتمعات من ثورات صناعية، وثورات سياسية متتالية، كانت دموية في كثير من الأحيان حتى تبلورت الحدود بين العام والخاص، وبين المجتمع والدولة، وذلك في صيغ متعددة ومتغيرة بتعدد الفلسفات السياسية والمراحل التاريخية.

وأياً كان التعريف الذي يشير إليه مضمون المجتمع المدني، فإن أهم ما نلاحظه في هذا السياق هو " التوازي التاريخي " بين موجة الاهتمام النظري والعملي به في مصر والمجتمع

العربي عامة، وبين بدايات اهتمام ملحوظ بنظام الوقف ومنظومة العمل التطوعي، أو الخيري في المجال العربي الإسلامي خاصة. ولا يعنى التوازي التاريخي بين الموجتين، أن هناك تساوياً أو توازناً بينهما؛ فموجة " المجتمع المدني " موجة عالية، وتقف خلفها مؤسسات وحكومات ومراكز بحوث وجامعات، ولها سياسات عابرة للقارات تندمج حالياً في تيار العولمة، كما أن لديها إمكانيات مالية وتكنولوجية، ولها اتباع ومريدون وعمال.

أما موجة الاهتمام بالوقف – وبمنظومة العمل التطوعي ومؤسساته وتراثه الإسلامي، وواقعه ومستقبله بشكل عام – فهى موجة لا تزال محدودة، وإمكانياتها قليلة، ولكن " أصالتها " هي مزيتها الأساسية التي تضمن لها القبول والرضا، وبالتالى " الشرعية الاجتماعية "، وهي أمور لا تزال تفتقر إليها الموجة الأخرى إلى حد كبير في مجتمعاتها العربية والإسلامية.

إن استقطاب موجة المجتمع المدني لاهتمام معظم النخب الفكرية والثقافية والسياسية في مجتمعاتنا، مع الأخذ فى الاعتبار التوازي " التاريخي " بين الموجتين(١٧)، جعل خطاب هذه النخب لا يتطرق إلى أهمية نظام الوقف، ولا إلى دوره في بناء شبكة واسعة ومتنوعة من المؤسسات والمبادرات والأنشطة الأهلية، التي ملأت مساحات مؤثرة داخل المجال الاجتماعي، في النموذج التقليدي، بهدف دعم الكيان العام للأمة بما فيه جهاز " الدولة " ذاتها. ولعل السبب الرئيسي لذلك يتمثل في الهيمنة الظاهرة لمفهوم " المجتمع المدني " بمضمونه المستمد من المرجعية المعرفية التاريخية الغربية؛ فأحد استعمالات هذا المفهوم تجعله نقيضاً للمجتمع الديني، ومن ثم، فالانطلاق منه بهذا المعنى يؤدي إلى الغفلة عن مكونات قيمية ومؤسسية أصيلة – وإن لم تكن فاعلة بالقدر المطلوب حالياً – مثل المؤسسات الوقفية، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، بالرغم من أنها قد أدت دوراً أصيلاً في بناء التنظيم الاجتماعي المتضامن المتكافل، والمعافى من أسقام التفتت والانقسام والصراع.

وإذا كان استعمال مفهوم " المجتمع المدني " لقراءة الواقع الاجتماعي وتحليله – والسعي لتطويره – في بلداننا العربية والإسلامية يؤدي إلى ما سبقت الإشارة إليه من إغفال لبعض المكونات الأصيلة والفاعلة، وتشويه لبعضها الآخر، وإقحام لمكونات غريبة وقيم سلبية في حالات أخرى؛ إذا كان ذلك كذلك، فإن التحفظ على هذا المفهوم يضحي ضرورة علمية ومنهجية، وبخاصة إذا كان موضوع البحث والتحليل عبارة عن قيم، ومؤسسات، وممارسات

أصيلة وموروثة، وذات مرجعية معرفية وتاريخية إسلامية، منفكة الصلة عن مرجعيه قيم ومؤسسات وممارسات المجتمع المدني في خبرة المجتمعات الغربية.

إن التحفظ على مفهوم " المجتمع المدني "، ورفض استخدامه كمفهوم تحليلي -ونحن بصدد بحث إسهام " نظام الوقف " في مجال التعليم العالي- لا يعنيان الامتناع عن توظيف الأطروحة النظرية العامة لهذا المفهوم وموقعها على محور العلاقة بين المجتمع والدولة، في المقارنة مع الأطروحة العامة التي ينتمي إليها نظام الوقف وموقعها النظري – كذلك – على المحور ذاته؛ فمثل هذه المقارنة مفيدة في بيان جوانب من خصوصية كل من الأطروحتين، والوصول إلى فهم أكثر دقة، وإلى معرفة أكثر فائدة نظرياً وعملياً.

ثانياً – مسئولية المجتمع المدني عن التعليم بين الدولة القديمة والحديثة:

الفكرة الرئيسية هنا هي أن مهمة التعليم في جميع مستوياته، كانت إحدى مسئوليات المجتمع، ولم تكن مسئولية الدولة القديمة، وأن تمويل العملية التعليمية وملحقاتها كان يتم بالمبادرات الخاصة، وأساساً من خلال نظام الوقف. وأن صيغة الوقف أثبتت تاريخياً أنها الأكثر مناسبة من حيث استقرار المؤسسات التعليمية ذاتها، والاستمرار في الأداء دون تأثر كبير بالتقلبات والأزمات الطارئة، والاستقلال في البحث والحرية في الفكر.

وإذا كانت الدولة ممثلة ببعض رجالها ومسئوليها قد تدخلت في بعض الأوقات في النظام التعليمي، فقد كان ذلك تدخلاً جزئياً -على سبيل الاستثناء- في حالات الضرورة، وبصورة مؤقتة وغير دائمة. وفي أكثر الحالات تدخلاً كانت الدولة أحد الفاعلين، وأخذ هذا التدخل غالباً صورة تشجيع العلماء، ومنحهم مساعدات أو مكافآت على إنجازاتهم في التأليف والتعليم، وأحياناً لاستمالتهم ومن خلفهم من طلاب العلم إلى جانب السلطة [١٨]، ولكن لم تنفرد الدولة قبل العصر الحديث بمهمة تنظيم التعليم والإشراف عليه، ناهيك عن تدبير الاعتمادات المالية اللازمة لتسيير شئونه، ولم يثبت أنه كان هناك جهة حكومية تسمى "ديوان التعليم" – وزارة مثلاً – أسوة بديوان الجند أو ديوان الرسائل، أو غير ذلك من المؤسسات الرسمية التي عرفت قبل الدولة الحديثة.

وفي ظل الدولة القديمة، لم تحدث اصطدامات كبيرة بين الدولة والجامعة [١٩]؛ فقد كانت السلطة الحاكمة حتى بدايات العصر الحديث، ترى أن وظيفتها تنحصر في الأمور السياسية والدفاعية، وتتصرف في إطار مفهوم " الدولة الحارسة " أو غير المتدخلة.

وإذا عدنا إلى المادة التاريخية لإسهام فاعليات المجتمع الأهلي أو المدني، فسوف نلاحظ أن مجالات التدخل الأكثر أهمية للأوقاف كانت في مجال التعليم، وتركز دراسات سابقة متعددة على المكانة المتقدمة التي احتلتها علوم الطب والهندسة والفلك والفيزياء والجبر، في اهتمامات مؤسسي الأوقاف، في سياق السعي من أجل تطوير العلوم وتقدم المجتمع، إلى جانب أصناف العلوم والآداب والفلسفات الأخرى.

ومن خلال التجارب المقارنة لبناء الدولة الحديثة في البلدان العربية والإسلامية، والتي سبقت إليها مصر منذ بدايات القرن التاسع عشر، يتضح أن سياسات بناء هذه الدولة الحديثة اقتضت مراجعة دقيقة لأوضاع نظام الوقف الموروث، والأدوار والوظائف التي كان يسهم في أدائها في ظل الدولة القديمة، وفي مقدمة ذلك دوره في دعم التعليم ومؤسساته ومدارسه العليا وما دونها. وعلى ضوء عمليات المراجعة ومتطلبات التحديث، تبلورت ثلاثة اتجاهات بشأن الوقف:

أولها كان يهدف إلى مواصلة العمل بنظام الوقف، والمحافظة على إسهامه في المجال التعليمي، مع إدخال بعض الإصلاحات الجزئية التي توفر له قدراً أعلى من الفاعلية وحسن الأداء، بعد أن كانت قد تدهورت بفعل عصور الانحطاط التي مر بها.

والثاني أخذ صفة تفاوضية بين القوى الاجتماعية والتيارات السياسية، وعبرت عنه القوانين الخاصة بالجمعيات والمؤسسات الأهلية الحديثة، والتى حددت علاقتها بالأوقاف والهبات وتقديم الخدمات التعليمية في سياق منفصل عن السياق التقليدي السابق (أمثلة الجمعية الخيرية الإسلامية – وقف المؤتمر الإسلامي المصري سنة ١٩١٩ – وجمعية المساعي المشكورة).

أما الاتجاه **الثالث** فقد سعى إلى تصفية نظام الوقف، ودمج موروثاته في "الدومين" العام للدولة وبيروقراطيتها الحكومية، بما في ذلك الأوقاف التي كانت مخصصة للتعليم العالي، ولم يحدث ذلك إلا في حالات قليلة، منها حالة تونس غداة حصولها على الاستقلال بعامين فقط، حيث جرى تحويل المباني التي كانت تابعة لجامعة الزيتونة وما لها من أوقاف، إلى مبان تابعة للجامعة الوطنية الحديثة، ونقل إلى المكتبة الوطنية ما لا يقل عن ٢٠,٠٠٠ وثيقة وكتاب ومخطوطة كانت موقوفة على جامع الزيتونة[٢٠].

والذي ساد في نهاية المطاف هو امتزاج بين النمطين الأول والثاني؛ حيث جرت بعض محاولات الإصلاح الجزئي للمحافظة على دعم المجتمع المدني للتعليم من خلال الأوقاف ما

أمكن ذلك، إلى جانب سن قوانين جديدة للعمل المدني الذي أخذ صورة مؤسسات وجمعيات على النمط الحديث، مع ترك هامش ضيق في هذه القوانين يتيح فرصة تلقي بعض المساعدات الوقفية، لدعم المشروعات والبرامج التي تقوم بها هذه الجمعيات.

إن إسهام المجتمع في مجال التعليم العالي – محل اهتمام هذه الدراسة – قد أخذ في التراجع تدريجيا كلما تقدمت عمليات بناء الدولة الحديثة وحلول تنظيماتها محل تنظيمات الدولة التقليدية. وفي حالة مصر يمكن القول أن هذا التراجع قد مر بثلاث مراحل هي:

أ. مرحلة البدايات الأولى للانتقال إلى مفهوم الدولة الحديثة، وقد استغرقت معظم عقود القرن التاسع عشر إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى. وقد استمر فيها إسهام الوقف في دعم التعليم العالي بالأزهر الشريف، وتمويل بعض البعثات العلمية إلى الخارج، وبخاصة بعد أن نشأت الجمعيات منذ حلول العقد الأخير من القرن التاسع عشر. وكان أهم إسهام للأوقاف في تلك الفترة هو " الجامعة المصرية ".

ب. المرحلة الليبرالية من ١٩٢٣ إلى ١٩٥٢، وفيها ازدهر المجتمع المدني في المجال العام، ولكن إسهاماته في التعليم العالي تراجعت عما كانت عليه في السابق [٢١]؛ لأنه إذا كانت المرحلة السابقة قد شهدت تأسيس الجامعة المصرية بمساهمات فعالة قامت على أساس مبادرات أهلية، واستندت إلى نظام الوقف لضمان الاستمرارية، فإن هذه المرحلة شهدت إدماج الجامعة في المجال الحكومي سنة ١٩٢٥، بعد أن كانت قد تنازلت في ١٩٢٣/١٢/١٢الوزارة المعارف عن كل ما تمتلكه من منقول وعقار، وفقاً لمجموعة من الشروط كان من أبرزها:" أن تستعمل وزارة المعارف نقود الجامعة البالغ قدرها نحو ستة وأربعين ألف جنيه فى البناء احتراما لشروط بعض الواقفين "[٢٢]. وأصبحت ميزانية الجامعة ملحقة بميزانية الحكومة، التي أصبحت ملزمة قانوناً بتوفير مواردها. ومنذ ذلك الحين لم يظهر سوى عدد قليل من الوقفيات لصالح الجامعة والتعليم العالي عموماً.

جـ.مرحلة التحول الاشتراكي، وهي التي تلت ثورة يوليو واستمرت حتى سنة ١٩٧٠ تقريباً، وفيها تراجعت المبادرات الأهلية، وتقدمت الدولة لتتكفل بتقديم مختلف الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية. وشهدت تلك الفترة سلسلة من الإجراءات المنظمة التي استهدفت إدماج كافة فعاليات المجتمع المدني ومنظماته، وإخضاعها

للبيروقراطية الحكومية، في إطار من سياسة التعبئة الشاملة لإنجاز أهداف عمليــة التحول الاشتراكي، وكان نظام الوقف أول ضحايا هذا التحول[٢٣]، ومن ثم اختفــت إسهاماته في ميدان التعليم العالي، كما اختفت الإسهامات التــي كانــت تــأتي مــن مصادر أخرى مدنية أو غير حكومية.

د. مرحلة الانتقال إلى نظام السوق والتعددية السياسية، التي بدأت بسياسة الانفتاح فــي منتصف السبعينات، ولا تزال مستمرة حتى اليوم. وكان من المفتــرض أن تشــهد عودة الحيوية إلى مؤسسات المجتمع المدني اللاربحية في دعــم وتطــوير التعلــيم العالي، وما دونه، ولكن الموجة الحالية لا تزال مندفعــة نحــو تأســيس جامعــات خاصة ربحية يستفيد أصحابها من الظروف الراهنة لعملية التحول نحــو اقتصــاد السوق؛ إذ وجدت المبادرات الخاصة أن سوق التعليم واسع ومغرٍ ومربح، فصارت تلك المبادرات تأخذ الثروة من المجتمع إلى الأفراد عبر مشروعات التعليم العــالي – وما دونه – بعد أن كانت المبادرات الخاصة في السابق تأخذ الثروة من الأفراد، وتعيد توزيعها على شرائح المجتمع عبر المشروعات نفسها.

والحاصل أن سياق بناء الدولة المصرية الحديثة، قد أنتج تأثيرات سلبية علــى أداء المجتمــع المدني – وبخاصة في جانبه الموروث على قاعدة نظام الوقف – وأن معظــم التغييــرات التــي حدثت كانت وليدة تصورات محددة للدولة الحديثة والعمل الحكومي، ولأهمية التعلــيم ووجــوب سيطرة الدولة عليه بالكامل. وكانت الفكرة الأساسية لعملية بناء الدولة الحديثة، هي الاعتماد علــى نظام المؤسسات والجمعيات الحديثة، دون بذل محاولة جادة لربطهــا بنظــام الوقــف، ودون أي محاولة جادة أيضاً لإصلاح نظام الوقف ذاته وبقية مصادر التمويل الذاتية، وتفعيل إســهامها فــي المجال المدني العام، وفي مجال التعليم، والتعليم العالي على وجه الخصوص.

ثالثاً – نماذج من الوقف على التعليم الجامعي:

فيما يلي نقدم نموذجين من الأوقاف التي أسهمت في دعم التعليم الجــامعي المصــري. الأول: هو الأوقاف التي نشأت من أجل تأسيس الجامعة المصرية، والثاني: هو الأوقاف التي خصصها المستشار محمد شوقي الفنجري لإنفاق عوائدها على الطلبة المحتاجين في عدد من كليات جامعة القاهرة. وسنلاحظ أن المدة الزمنية التي تفصل بين النمــوذجين تصــل إلــى حوالي قرن من الزمان؛ حيث كانت أوقاف الجامعة المصرية في بدايــة القــرن العشــرين،

وجاءت أوقاف الفنجري قرب نهايته

١. الجامعة المصرية:

راودت المصريين فكرة إنشاء جامعة للتعليم العالي منذ أواخر القرن التاسع عشر[٢٤]، ولكنها لم تظهر إلى حيز الوجود إلا في مطلع القرن العشرين. وكان مشروع إنشاء الجامعة في حد ذاته آنذاك أحد مظاهر التعبير عن حيوية المجتمع الأهلي والمبادرات المدنية، في إطار التصدي لسياسة الاحتلال البريطاني التي قامت على أساس الحد من انتشار التعليم، ومعارضة صريحة لمشروع إنشاء جامعة للتعليم العالي في مصر. ولقد لفتت فكرة الجامعة انتباه عدد من كبار الملاك، كان على رأسهم مصطفى بك كامل الغمراوي – من أعيان بني سويف ومن مشاهير المحسنين ومؤسسي الأوقاف الخيرية هو وعائلته – فبادر باقتراح إنشاء الجامعة رسمياً في أكتوبر ١٩٠٦، وافتتح الاكتتاب لها بمبلغ ٥٠٠جنيه، وعلى أثر ذلك انعقد اجتماع في منزل سعد زغلول، واكتتب الحاضرون بمبلغ ٤٥٨٥ جنيهاً.

ثم اجتمع المكتتبون مرة ثانية في ديوان عموم الأوقاف بتاريخ ١٩٠٨/٥/٢٠ برئاسة الأمير أحمد فؤاد وسموها الجامعة المصرية[٢٥]، وقرر ديوان الأوقاف إعانة سنوية للجامعة قدرها ٥٠٠٠ جنيه، بينما قررت الحكومة إعانة سنوية فقط بمبلغ ٢٠٠٠جنيه. وتوالت التبرعات والأوقاف منذ ذلك الحين، مبتدئة بوقف مصطفى بك الغمراوي، وعدد من أمراء أسرة محمد علي، كانت على رأسهم الأميرة فاطمة إسماعيل، التي وقفت مساحة قدرها ٦٧٤ فداناً بمديرية الدقهلية ليصرف ريعها على الجامعة، إضافة إلى ستة أفدنة ببولاق الدكرور لبناء دار الجامعة، و١٨ ألف جنيه قيمة مجوهرات خاصة بها للمساعدة في إقامة المنشآت الجامعية.وفي سنة ١٩١٤ بلغت الأراضي الموقوفة على الجامعة ١٠٢٨ فداناً، كانت تدر ريعاً سنوياً آنذاك قدره ٨ آلاف جنيه[٢٦].

ولم تحدث زيادة ذات قيمة في وقفيات الجامعة بعد ذلك التاريخ، وبخاصة بعد تحويلها إلى جامعة أميرية في سنة ١٩٢٥، وصارت الحكومة تنفق عليها من الميزانية العامة للدولة، وترسم سياساتها التعليمية. ومن حالات الوقف النادرة التي ظهرت بعد ذلك وقبل ١٩٥٢ لصالح الجامعة المصرية وقف محمد توفيق نسيم – رئيس الوزراء – سنة ١٩٣٤، الذي اشترط فيه "أن يصرف ريع فدان واحد للطالب الأول من خريجي كلية الحقوق بالجامعة المصرية".

ومنذ انتهاء مرحلة التحول الاشتراكي حتى اليوم ظهرت وقفيتان فقط على جامعة

القاهرة، الأولى للدكتور محمد عبد الله حسن سنة ١٩٧٦ لصالح كلية دار العلوم، وكانت عبارة عن ٥ أفدنة و١٩ قيراطاً و١٩ سهماً[٢٧]، والثانية للمستشار محمد شوقي الفنجري، وهي النموذج الثاني الذي سنتناوله.

على أنه تجدر الإشارة إلى جهود أهلية أخرى لصالح جامعة القاهرة، في صورة مساعدات ورصد جوائز لتشجيع الطلبة، والتبرع بإنشاء بعض المباني - منها المبنى الضخم الذي أنشأته عائلة الدكتور العيوطي لكلية التجارة - وغير ذلك. وكلها لم تظهر إلا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين.

جدول رقم (١)

بيان وقفيات الجامعة المصرية القديمة من الأراضي الزراعية

م	اسم الواقف	اسم الواقف			ملاحظات
		سهم	قيراط	فدان	
١	مصطفي بك كامل الغمراوي	٦	١٩	٦	كان مصطفي بك هو الذي يديرها
٢	الأمير يوسف كمال	٩	١٩	١٢٥	كانت وزارة الأوقاف تديرها بالتوكيل عن الجامعة
٣	الشيخ محمد نجيب	-	-	٥	كانت وزارة الأوقاف تديرها بالتوكيل عن الجامعة
٤	الأميرة فاطمة إسماعيل	-	-	٦٧٤	كانت وزارة الأوقاف تدير هذه الوقفية
٥	أحمد بك الشريف	-	-	١٠٠	كانت وزارة الأوقاف تدير هذه الوقفية
٦	حسن زايد باشا	١٨	٢	٥٠	كانت وزارة الأوقاف تديرها بالتوكيل عن الجامعة
٧	عريان بك	-	-	٧٣	كانت تحت إدارة الواقف
	إجمالي الأطيان الموقوفة على الجامعة	٨	١٤	١٠٣٤	[الملاحظات أعلاه مستمدة من مضبطة مجلس الشيوخ بتاريخ١٨/٦/١٩٣٤]

المصدر: كتاب الأوقاف والسياسة في مصر، مرجع سابق، ص٢٦٥.

٢. وقف المستشار الفنجري على جامعة القاهرة:

في سنة ١٩٩١بدأ المستشار الفنجري في تخصيص وقف لصالح طلبة عدد من كليات الجامعة هي: الحقوق، والآداب، والإعلام، ودار العلوم، وأضيفت مؤخراً كلية العلوم - وحذفت كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - وكان الوقف عبارة عن شهادات استثمار البنك الأهلي (المجموعة ب)، بلغت قيمتها الإجمالية في سنة ٢٠٠٣ مبلغاً قدره ٧٥٠,٠٠٠(ثلاثة أرباع مليون جنيه) حسب حجة الوقف الأخيرة التي صدرت في يناير ٢٠٠٣ عن مكتب توثيق الأهرام

النموذجي. وحسب إخطار البنك الأهلي فإن هذا الوقف يدر ريعاً سنوياً قدره ٩٥,٠٠٠ (خمسه وتسعون ألف جنيه)، أي شهرياً بواقع ٨,٠٠٠ آلاف جنيه، معفاة من المصاريف البنكية[٢٨]

في بداية تأسيس الوقف كان الفنجري قد شرط أن يقسم الريع إلى قسمين: الأول يصرف كمساعدات للطلبة المحتاجين في الكليات المذكورة، والثاني كمنح دراسية للحصول على الماجستير والدكتوراه من كليات الحقوق، والآداب والإعلام، والاقتصاد والعلوم السياسية. وأسفر التطبيق عن استمرار القسم الأول ونجاحه، وتوقف القسم الثاني بعد أن تم دعم ثلاثة طلاب للماجستير وثلاثة آخرين للدكتوراه.ويبدو أن شروط الواقف الخاصة بموضوعات الرسائل التي تستحق المنحة، كانت سبباً رئيسياً في توقفها [٢٩].

ويوزع العائد (٩٥,٠٠٠ جنيه) على النحو التالي:

- كلية دار العلوم ٣٠٠٠ جنيه شهرياً.
- كلية الحقوق ١٠٠٠ جنيه شهرياً.
- كلية الإعلام ١٠٠٠ جنيه شهريا.
- كلية الآداب ١٠٠٠ جنيه شهرياً.
- كلية العلوم ١٠٠٠ جنيه شهريا.

(الإجمالي سنوياً هو ٩٤,٠٠٠جنيه، أما الباقي وهو مبلغ قدره ١٠٠٠جنيه فيحتفظ به احتياطيا، وتصرف منه مكافآت للإخصائيين الاجتماعيين، ومندوبي الكليات الخمس المسئولين عن تنفيذ الوقف والمشرف عليهم[٣٠].

وتجري عملية صرف العائد للمستفيدين من طلاب وطالبات الكليات المذكورة، وفقاً لإطار عام من القواعد، وضعته اللجنة العليا لشئون الوقف سنة ١٩٩٦ برئاسة د. مفيد شهاب رئيس جامعة القاهرة آنذاك، وعضوية الواقف وعمداء الكليات المستفيدة، وأمين عام الجامعة ومستشارها القانوني، وأهمها الآتي:

١. ضرورة الإعلان الكافي بكل كلية، في بداية ونهاية كل عام دراسي، عن المساعدات المالية المقررة.
٢. توحيد المساعدة المالية لجميع الطلاب المستفيدين بالكليات الخمس لتكون مبلغ ٢٥ جنيهاً شهرياً لكل منهم، بحيث يستفيد سنوياً ٢٨٠طالباً، منهم ١٢٠بكلية دار العلوم، و٤٠ بكل كلية من الكليات الأربع الأخرى.

٣. يأخذ الموظف المسئول عن الوقف بالكلية تعهدا مس كل طالب مستفيد -على سـبيل التذكرة والالتزام الأدبي فقط متروكا لضميره- بأن يقدم مسـاعدة عقب تخرجه وتحسن ظروفه المالية إلى الصندوق الاجتماعي بكليته، لمساعدة غيره من الطلاب المحتاجين.

٤. لرئيس الجامعة بصفته ناظر الوقف، أن يأمر بصرف ما يستحقه الطلبة المستفيدون عن شهور الإجازة الصيفية مقدماً عند بداية الدراسة لمواجهة النفقـات الطارئـة، وينتهي الصرف لطلبة الفرقة الرابعة في آخر يونيو من كل عام.

٥. يجرى استبان كل ثلاث أو خمس سنوات على الأكثر بمعرفة كلية الإعلام، وذلـك للتعرف على آراء المستفيدين واقتراحاتهم توصلاً لتحقيق أكبر فائدة لهم، وتأكيـداً لحسن تحقيق الوقف لأهدافه(٣١).

جدول رقم (٢)

إحصائية تبين عدد الطلاب من جامعة القاهرة الذين استفادوا من المساعدات المقررة بالوقف خلال الفترة من عام ١٩٩٣ حتى ٢٠٠٢

الكلية / العام	الحقوق	الآداب	الإعلام	دار العلوم	المجموع الكلي
٩٣	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٧٠
٩٤	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٧٠
٩٥	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٢٢٠
٩٦	٤٠	٢٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٩٧	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٩٨	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٩٩	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٢٠٠٠	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٢٠٠١	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
٢٠٠٢	٤٠	٤٠	٤٠	١٢٠	٢٤٠
الجملة	٣٤٠	٢٩٠	٣٤٠	٩٠٠	١٨٧٠

المصدر: دليل وقفية الفنجري، مرجع سابق، ص٤١

الخاتمة:

ما أردنا التأكيد عليه في هذا البحث هو أن المجتمع المدني – من أي وجهة يشير إليهـا هذا المصطلح - لا يزال غافلاً عن مجال التعليم عامة، والتعليم الجامعي والعالي خاصة من منظور الاقتصاد الاجتماعي. وأن هناك كثيرا من الدواعي التي تستوجب العمل على تفعيل المساهمات المدنية بمختلف صورها وأشكالها؛ من تبرعات مالية عينية، من أجل المشاركة في حل مشكلات التعليم العالي والنهوض به وتطويره.

لقد كانت الخدمات التعليمية بأكملها إحدى أهم مسئوليات المجتمع المدني في إطار النمط التقليدي للدولة، ولكن هذه الخدمات تراجعت في ظل الدولة الحديثة التي أدت عمليات بنائها إلى تقويض كثير من منابع الدعم الذاتي للتعليم، وفي مقدمتها نظام الوقف. وباتت مشاركة القطاع المدني الخاص في هذا المجال أقرب إلى العشوائية، فضلاً عن أنها لا تقوم على فلسفة الاقتصاد الاجتماعي بل على فلسفة السوق، خلافا لما كان عليه شأن مشاركة القطاع المدني فى السابق، والذى كان يهدف إلى المساهمة في تحقيق النفع العام.

ولعل من أهم الدواعي التي تستوجب تركيز المجتمع المدني على قطاع التعليم العالي – وما دونه – من منظور الاقتصاد الاجتماعي وليس من منظور اقتصاد السوق، هو ما تؤكده التجارب العالمية من أن الاستثمار في المعرفة والعلم، هو أهم الوسائل التي تؤدي إلى نجاح العمل المدني ذاته من جهة، وإلى تطوير المجتمع وحل مشكلاته من جهة أخرى، والأهم من ذلك هو أن التحول إلى نظام السوق يفترض اهتماماً أكبر بميدان التعليم من منظور اللاسوق والاعتبارات الاجتماعية.

أردنا أن نقول أيضاً، إن ثمة ضرورة لإيجاد توليفة تعاونية فعالة بين القدرات البشرية الثلاث التي تتجلى في أي مجتمع، ولنسمه مدنياً أو غير ذلك من الأسماء، وهي الروح أوالعاطفة، والعقل، والمصلحة؛ وثلاثتها تتولد عنها أنماط مناظرة لها في النظام الاجتماعي تستهدف تعظيم تكافؤ الفرص، أو العدالة الاجتماعية التي هي سر السلم الأهلي وسر التقدم، وهي تشمل ضمان الحقوق والواجبات على مستوى الدولة، وحرية الاختيار على مستوى السوق، والمحافظة على الهوية والذات الوطنية على المستوى الاجتماعي العام والمحلي.

وقد أكدنا في السياق السابق على نموذج الوقف وأهمية دوره في مجال التعليم من المنظورين التاريخي والمعاصر، ونعود فنؤكد على أن ثمة دلائل قوية تشير إلى أن هذا

النظام لا يزال يحمل بداخله عوامل بقائه، وإمكانيات تجديده وتفعيله في المجال التعليمي على وجه الخصوص، ولا تقتصر هذه الدلائل فقط على نموذج الجامعة المصرية (الذي بات قديماً نسبياً بحكم مرور ما يقرب من مائة سنة عليه) أو نموذج وقف الفنجري، الذي رغم أهميته واشتماله على اجتهادات وتطويرات دقيقة، إلا أنه لا يزال في مراحله الأولى، ويحتاج إلى مزيد من التطوير، ويحتاج كذلك إلى مبادرات أخرى تدعمه وتنضم إليه، وهو ما لم يحدث حتى اليوم. وهناك عدد من التجارب الأكثر أهمية ونجاحاً في جامعات البلاد المتقدمة التي تعتمد في حالات متعددة على فكرة الوقف، أو ما يعرف Endowment & Trust، وأيضا هناك بعض التجارب الواعدة في عدد من البلدان الإسلامية مثل تركيا وإيران وماليزيا.

أضف إلى ذلك، سعي الدولة ذاتها لحشد كافة الطاقات والمساهمات، للمشاركة في ميادين كانت قد احتكرتها سابقا، وتبين لها منذ حين أن أعباءها فوق طاقتها بمفردها، وأن إلغاء الخاص يؤثر سلباً على العام والمدني التطوعي، وكذلك يصح القول أن استمرار تقييد العمل المدني التطوعي يؤثر سلبياً على المجالين العام والخاص، فضلاً عن أنه بات غير معقول وغير مقبول في ظل الظروف الراهنة.

إن من المهم رد الاعتبار لنظام الوقف، وفتح المجال أمامه للمشاركة في الحياة العامة، وفي دعم وتطوير التعليم العالي، وذلك لكونه يوفر قاعدة صلبة وثرية من الإمكانيات الذاتية المحلية، ولكن هذا لا يعني أننا نطالب بإعادة إنتاج التقاليد الوقفية بالطريقة نفسها التي كانت قائمة في الماضي؛ بل الأمر يتطلب اجتهادات جديدة على المستوى الفقهي، وابتكارات حديثة على مستوى التنظيم والإدارة والاستثمار، وتعديلات وصياغات قانونية تضمن إدماج المبادرات الوقفية، على وجه الخصوص، وتشجعها في مجال التعليم العالي.

ومن منظور عملي يراعي معطيات الواقع الراهن، يمكن القول إن دروس نظام الوقف التي يكشف عنها تراثه الماضي في مجال التعليم العالي، تشكل نموذجاً استرشادياً يساعد مع فعاليات أخرى في بناء مجتمع مدني حقيقي، وهذا يتطلب من الناحية العملية القبول المبدئي بالفكرة، في الأوساط المدنية والأكاديمية، ولدى الجهات الحكومية المعنية، ثم تصميم نموذج لاختبارها في الواقع ضمن إحدى الجامعات القائمة، قبل القيام بوضع التعديلات القانونية الواجب إدخالها على عدة قوانين، منها وأولها قانون الوقف، وقانون الجمعيات الأهلية، وقانون الجامعات. ويمكن أن يكون قانون الجمعيات إطاراً مؤقتاً لمثل هذا الاختبار، من

خلال التشجيع على تكوين جمعيات وقفية تكون مهمتها الإسهام في حـــل مشـــكلات التعلـــيم الجامعي، والمساعدة في تطويره كمياً وكيفياً، ثم تأتي مرحلة التعميم بعد التقييم. والموضـــوع يحتاج إلى مزيد من الاجتهاد في جميع الأحوال.

هوامش الدراسة

(١) كامل عياد، ما هي الجامعة؟ مجلة الأبحاث، تصدرها الجامعة الأمريكية في بيروت، السنة ٨، الجزء ٢، حزيران / يونيو ١٩٥٥. ص١٨٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٨١.

(٣) قارن ما ذكرناه مع ما ذهب إليه: جورج المقدسي، مؤسسات العلم الإسلامية في بغداد في القرن الخامس الهجري(الحادي عشر)، ترجمة إحسان عباس، مجلة الأبحاث، تصدرها الجامعة الأمريكية في بيروت، السنة ١٤، الجزء ٣، أيلول / سبتمبر ١٩٦١. ص٢٨٦و٢٨٧.

(٤) عياد، مرجع سابق، ص١٨٣.

(٥) المقدسي، مرجع سابق، ص٢٨٦

(٦) وزارة الأوقاف وشئون الأزهر، الأزهر: تاريخه وتطوره(القاهرة: وزارة الأوقاف، ١٣٨٣هـ /١٩٦٤م).

(٧) فؤاد أفرام البستاني، الجامعة في العالم العربي: نشأتها وتطورها، مجلة الأبحاث، تصدرها الجامعة الأمريكية في بيروت، السنة ٨، الجزء ٢، حزيران / يونيو ١٩٥٥، ص١٩٧-١٩٩.

(٨) جورج المقدسي، رعاة العلم، ترجمة إحسان عباس، مجلة الأبحاث، تصدرها الجامعة الأمريكية في بيروت، السنة ١٤، الجزء ٤٣، كانون أول / ديسمبر ١٩٦١، ص٥١٢.

(٩) أشار ابن الحاج إلى الفرق بين المسجد والجامع بالمعنى الذي أوردناه انظر:ابن الحاج، مدخل الشرع الشريف (طبع فى مصر ١٨٧٤م -١٢٩١ه- أول مرة).

(١٠) عياد، مرجع سابق، ص١٧٩.

(١١) لمزيد من التفاصيل حول تعريف الوقف واختلاف الفقهاء بهذ الصدد انظر: إبراهيم البيومي غانم، الأوقاف والسياسة في مصر(القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٨، ص٤٥و٤٦.

(١٢) المرجع السابق، ص٧١-٧٣.

(١٣) إبراهيم البيومي غانم، نحو تفعيل نظام الوقف في توثيق علاقة المجتمع بالدولة، مجلة المستقبل العربي، بيروت، العدد٢٦٦، ٢٠٠١/٤، ص٤١و٤٢.

(١٤) لمزيد من التفاصيل انظر، المرجع السابق، ص٤٢و٤٤.

(١٥) ثمة جدل واسع المدى حول تعريف المجتمع المدني، ولمزيد من التفاصيل حول الاتجاهات التي أوردنا نبذة عنها انظر على سبيل المثال:

- Adam B. Sligman, The Idea of Civil Society(New York. Free Press; Toronto:Maxwell Mac ,1992)
- Blaney,D.&Pasha.M.," Civil Society and Democracy in the Third Worled, Ambiguities and Historical Possibilities" Studies in Comparative International Development,Vol.28,No.1, Spring1993,p.6-10.
- عزمي بشارة، المجتمع المدني: دراسة نقدية مع إشارة للمجتمع المدني العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ٢٠٠٠) ص٢٩-٣٧.

(١٦) محمد السيد سعيد، نظرات في خبرة المجتمع المدني المصري في عقدين. بحث في ندوة(المجتمع المدني: التغير الاجتماعي والتحول الديمقراطي في مصر ١٤-١٥ ديسمبر ٢٠٠٤) ص٢و٣.

(١٧) لمزيد من التفاصيل حول الموجتين المذكورتين انظر: غانم، نحو تفعيل نظام الوقف.، مرجع سابق، ص٣٩و٤٠.

(١٨) تعتبر المدارس النظامية أوضح النماذج التي تدل على تدخل السلطة من أجل استمالة العلماء، ولمزيد من التفاصيل انظر: البستاني، مرجع سابق، ص١٩٩.

(١٩) عياد، مرجع سابق، ص١٨٥.

(٢٠) عبد الوهاب بن حفيظ، نحو مقاربة مستقبلية وجديدة للوقف التعليمي: من ثقافة الأخذ الريعي إلى الاقتصاد الاجتماعي، المجتمع التونسي نموذجاً (بحث غير منشور - ٢٠٠١) ص٥٩.

(٢١) لمزيد من التفاصيل حول موجات المد والجزر في الأوقاف المصرية خلال الفترة المذكورة انظر: غانم، الأوقاف والسياسة، مرجع سابق، ص٩٨-١٠٩.

(٢٢) جامعة القاهرة: نبذة تاريخية، مقال منشور على شبكة الأنترنت . www.cu.edu.eg/arabic/General%2520Info

(٢٣) غانم، المرجع السابق، ص٤٥٨-٤٩٩.

(٢٤) دونالد ريد، جامعة القاهرة والمستشرقون. مجلة" الثقافة العالمية" (الكويت: العدد٣٨ السنة السابعة،١٩٨٨)ص٨و٩. وانظر أيضا بشأن خلفيات نشأة الجامعة: تاريخ إنشاء الجامعة المصرية، مجلة الهلال. الجزء الثامن السنة ٢٢- ١/٥/١٩١٤، ص٥٦٤.

(٢٥) ذكر أحمد لطفي السيد في مذكراته أن اسم الجامعة المصرية أطلق عليها في ذلك الاجتماع، انظر: أحمد لطفي السيد، قصة حياتي (القاهرة: دار الهلال،١٩٩٢) ص١٩١و١٩٢

(٢٦) غانم، المرجع السابق، ص٢٦٤.

(٢٧) المرجع السابق، ص٢٧٠.

(٢٨) دليل وقفية المستشار الدكتور محمد شوقي الفنجري خلال إحدى عشرة سنة ١٩٩١-٢٠٠٢ لصالح طلبة جامعة القاهرة(ب.ت - ب.ن) ص٢٨-٣٤.

(٢٩) لمزيد من التفاصيل حول تجربة دعم طلبة الدراسات العليا من عوائد وقف الفنجري انظر: غانم، المرجع السابق، ص٢٧١-٢٧٣.

(٣٠) دليل وقفية الفنجري، مرجع سابق، ص٣٢.

(٣١) المرجع السابق، ص٣٢-٣٤.

٣٢. التعليم العالى والعولمة: منظور مصري

د. نادر فرجانى

تمهيد: التعليم العالى والتنمية فى بلد نام

للتعليم العالي، وبخاصة الجامعي، دور بالغ التميز والأهمية فى منظومة التعليم، وفى منظومة اكتساب المعرفة بوجه عام. ولكن، على جانب آخر، أصبح تردى التعليم العالى فى مصر –وبخاصة من ناحية تردى نوعيته– من معالم التخلف، وفقا لمعايير العصر. ومن ثم كان الخوف أن يتحول التعليم العالي، إن استمر هذا التردى أو تفاقم، إلى إحدى آليات تدويم التخلف فى عالم القرن الحادى والعشرين.

أولاً – تطور دور التعليم العالي:

لقد شهد تنظيم مؤسسات التعليم العالى فى البلدان "المصنعة" مؤخرا تطورات ضخمة، من أهمها التركيز على **مرونة الالتحاق** بالتعليم العالي، **وإتاحته مدى الحياة**، وبخاصة من خلال مؤسسات التعليم العالى المفتوحة؛ وتعميق **تداخل الفروع العلمية** interdisciplinarity أو البحث والدراسة تجاوزا لها transdisciplinarity، الأمر الذى اقتضى أشكالا تنظيمية تختلف عن الأقسام الأكاديمية التقليدية، مثل المعاهد والمراكز البحثية متداخلة التخصصات؛ **وتوثيق الصلة مع قطاع الأعمال** (السوق) عبر المشروعات، والمؤسسات البحثية المشتركة، والمنح، والاستشارات.

وتؤذن هذه التطورات، بمرحلة جديدة فى الدور المجتمعى للتعليم العالى فى البلدان الرأسمالية الناضجة، تتخلق مع تعاظم دور "السوق" فى التنظيم الاجتماعي، فى سياق العولمة. وتثير هذه المرحلة التخوف من **تحكم السوق** (حافز الربح) فى تنظيم "الجامعة" وأدوارها، ومن ثم فقدان الجامعة لاستقلالها، بل ولطابعها المميز كمؤسسة اجتماعية، وبناء على ذلك، يعتبرها البعض "نهاية" الجامعة كما عرفها الغرب منذ نهاية القرن التاسع عشر.

وفى هذا السياق، يثور الآن التساؤل فى البلدان المصنعة حول هوية الجامعة ذاتها، بل حول مبرر إطلاق لفظة "الجامعة" على هذه المؤسسة التى تتخلق حالياً. إذ يعد دخول السوق نطاق اكتساب المعرفة بهذا الشكل تعبيراً عن نقلة جوهرية فى **ثقافة العلم: من الدور**

التحريرى للعلم-المعرفة، إلى سيادة قيم السوق والمتاجرة فى نطاق المعرفة، كسلعة. ولهذه النقلة آثار عميقة، ليس فقط على الجامعات ولكن على البشرية جمعاء، وعلى عملية اكتساب المعرفة ذاتها، وعلى إمكان التوصل إلى المعرفة المحصلة.

١. أثر التعليم العالى على الأداء الاقتصادى والتنمية:

فى المنظور الاقتصادى الكلي، يقترن انتشار التعليم العالي، وب**خاصة فى مراحله الأولى** بترقى الإنتاجية الاقتصادية والرفاه المادي.

والواقع أن الدور المحورى الذى يؤديه التعليم العالى فى تنمية المجتمعات المتخلفة، يرتب عليه عائداً مجتمعياً يفوق، بمراحل، ما تقول به الحسابات الاقتصادية. إذ يؤدى التعليم العالى الدور المحورى فى تشكيل الصنوف الأكثر رقياً من رأس المال الإنساني. بل إن مساهمة التعليم العالى فى بناء رأس المال الإنسانى تتعاظم مع ارتقاء صنف رأس المال. فمؤسسات التعليم العالى هى التى تؤسس الثروة المجتمعية من المعارف والقدرات **المتطورة**، أى الشرائح الأرقى من رأس المال البشري، وهى عماد التقدم فى القرن الحادى والعشرين. والمفترض أن تؤدى مؤسسات التعليم العالى دوراً أساسياً فى تطوير المجتمعات عبر اكتساب المعرفة، من خلال جهود البحث والتطوير.

وتبرز مساهمة التعليم العالى فى تكوين رأس المال المجتمعي. وتكاد مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة الجامعات، تتحمل العبء الأساسى فى حيوية الفكر، أى تطوير رأس المال الفكري، وفى الحفاظ على ثقافة الأمة وتجديدها، أى بناء رأس المال الثقافي، من خلال البحث وإعمال الفكر.

وتجدر الإشارة إلى أن الحسابات **الاقتصادية** economistic للعائد على التعليم، تهمل هذا العائد المجتمعي، وحتى العائد الاقتصادى الكلي، فى تركيزها على العائد المالى الفردي: للأسر والأفراد(١).

٢. العولمة والتنمية الإنسانية/الحرية:

كان من الطبيعى فى نهايات القرن العشرين أن يقسم العالم إلى بلدان سابقة، أو متقدمة، وأخرى لاحقة لها، أو متخلفة عنها، على الدرب نفسه، بعد انتصار الرأسمالية، وغلبة نسق السوق، وتصاعد سيادة العولمة، ولو إلى حين.

ومن المهم توضيح أن العولمة ليست صيرورة محايدة، تنتمى إليها أمريكا وموريتانيا

مثلا على حد سواء. فالعولمة فى واقع الأمر تعنى هوان الدولة- الأمة أمام تنامى قوة الفاعلين الأقوى على صعيد راس المال العالمى، أى الشركات الكبرى عابرة الجنسيات، الأمر الذى ينطوى على مريد من هيمنة رأس المال على العمل على الصعيد العالمي. ولكن الأهم، ربما، هو أن العولمة تعنى، فى شكلها الراهن، "التغريب" Westernisation أو "الأمركة" Americanisation، سواء على مستوى التنظيم الاقتصادي، أى نظام السوق، أو السياق الثقافى العام.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد. إذ تدفع توليفة من الظروف المحلية والدولية بعض البلدان المتخلفة، ومن بينها البلدان العربية، إلى ترسيخ بعض من أسوأ قسمات نظام السوق، بتركه طليقاً مع غل يد الدولة واستمرار التضييق على العمل الأهلي. هذا مع أن إجماع الرأى الآن هو أن سلامة البنية المجتمعية تتطلب توازناً دقيقاً، وتضافراً حيوياً، بين الدولة (شاملة السلطتين التشريعية والقضائية) وقطاع الأعمال والمجتمع المدني. ويعنى كل ذلك، أن العولمة تقابل فى البلدان العربية أمركة متخلفة ومشوهة، تفتقر إلى الكثير من مزايا التنظيم الاجتماعى السائد فى الاقتصادات الرأسمالية الناضجة، والتى تتمثل فى: توافر عملية ديمقراطية نشطة، وتوازن بين قطاعات المجتمع (الحكومة، وقطاع الأعمال والمجتمع المدنى)، وآليات ضبط فعالة لكل من هذه القطاعات.

وتبدو العلاقة بين العولمة والتنمية فى البلدان النامية ملتبسة. فالعولمة تنطوى -ولا ريب- على فرص مهمة، خاصة فى مجال اكتساب المعرفة، ولكنها -بدون شك- قد تحمل معها مخاطر.وتتوقف توليفة المغانم- المغارم الناجمة عن العولمة فى مجتمع ما على مزيج من تفاعل قوى محلية وخارجية فى لحظة تاريخية معينة.

وعندى أن المحدد الأهم لتعظيم المغانم وتقليل المغارم، هو القدرات الذاتية للمجتمع المعنى التى تمكنه من تعظيم المكاسب، وتمنحه الحصانة فى مواجهة المخاطر. وفى قسم تالٍ نقدم حالة مهمة تمخض الخضوع للعولمة فى ظل ضعف ذاتى وظرف تاريخى غير موات عن آثار سلبية جسيمة.

فالعولمة يمكن أن تدعم حرية **الفرد** نتيجة للتقليل من قدرات الدول على قهر الناس، وبخاصة فى مجال الأفكار والتصورات، كما أن العولمة يمكن أن توسع فرص الناس فى التوصل للمعرفة، وتفسح آفاق الوجود الإنسانى المتحضر من خلال سهولة الاتصال وانتقال الأفكار.

بل إن البعض يرى فى العولمة امتدادا لفكرة الحرية، وتجديدا لأهمية الحقوق الفردية، بعد أن شهد القرن العشرين اتساع نطاق سلطة الدولة على الفرد[٢].

ومع ذلك، فهناك فى العولمة حبس انتقائى للحرية على صعيد العالم فى منظور اكتساب المعرفة، حيث لا تتاح المعرفة المفيدة بيسر لطالبيها، مع تقوية البلدان المصنعة لأسوار حماية الملكية الفكرية، ولإنتاجها المعرفى حتى على شبكة الإنترنت.

وتُحبس الحرية انتقائيا على صعيد العالم أيضا فى مجال انتقال البشر، حيث لا تسمح البلدان المصنعة فى النظام العالمى القائم بانتقال البشر إليها إلا بما يخدم أغراضها، على حين تصر على تكسير جميع عوائق انتقال السلع ورؤوس الأموال على صعيد العالم. وقد تجلت هذه الحرية الانتقائية من قبل البلدان المصنعة فى ظاهرة هجرة- نزيف الكفاءات العربية التى تحد من فرص اكتساب المعرفة، إحدى الركائز الأهم للتنمية الإنسانية، فى البلدان العربية.

وعلى حين يُذكر الحكم الصالح، بمعنى الإدارة العامة الرشيدة، عادة كأحد مقومات جذب الاستثمار الأجنبي، يثور فى معرض تقييم أثر الاستثمار الأجنبي، فى منظور التنمية الإنسانية، أن المستثمر الأجنبى قد لا يهتم بقيام الحكم الصالح، إلا فيما يخص ضمان رأسماله وتحويل أرباحه وكفاءة تسوية منازعات الأعمال. بل قد يفضل المستثمر الخارجى مجتمعات وحكومات تقهر بعض الحريات، بخاصة فيما يتصل بحقوق العمال فى التوقف عن العمل والإضراب مثلا.

كما أن هناك تفاعلا مهما ومباشرا على صعيد العالم، وبخاصة بين طرفى البلدان المصنعة والبلدان النامية، فى ميدان الحرية.

تاريخيا، ساهمت العلاقات مع بلدان ديمقراطية فى الغرب فى حفز التحول الديمقراطى فى مناطق كانت تناضل لتوسيع نطاق الحرية. يرد إلى الذهن -على التحديد- حالتا أسبانيا تحت حكم "فرانكو"، وأوروبا الشرقية إبان نهايات الاتحاد السوفييتى السابق. وإن كنا نشهد الآن طفرة خبيثة (Adverse mutation) فى اهتمام الدول الغربية بالديمقراطية فى البلدان النامية، وفى البلدان العربية على وجه الخصوص، على صورة توجه تقوده حكومة الولايات المتحدة، لفرض الديمقراطية على بلدان عربية ولو بالقوة

وهكذا، يزداد تأثير النظام العالمي، بأبعاده المعرفية والاقتصادية، بل والسياسية، على

بلدان العالم الثالث، وبخاصة فى سياق النظام العالمى الجائر الذى تتحكم فيه قوة أعظم وحيدة الآن، ويعانى العرب على وجه الخصوص بعض من أشد ويلاته. كل هذا يرتب أهمية ملحة للعمل على إصلاح الحكم على الصعيد العالمي، بما يخدم غايات الأمن والسلام والتنمية الإنسانية فى عموم العالم.

٣. نموذج: تجلى العولمة فى المجال الاقتصادي، الإصلاح الاقتصادى المنقوص وآثاره:

لا خلاف فى أن الاقتصادات العربية، وبخاصة عشية الفورة النفطية الأولى فى منتصف السبعينيات، كانت فى حاجة إلى إصلاح جذري. فقد تضخم عجزا الموازنة وميزان المدفوعات مغذيين متصاعدا تضخميا أضر بليغا بالفقراء وأصحاب الدخول الثابتة فى كثير من الدول العربية. ونجم عن الفشل فى تخفيض هذين العجزين، التجاء دول عربية كثيرة إلى الاقتراض من الخارج والاعتماد على المعونات، ما فاقم من أزمة المديونية وارتهان القرار الاقتصادي، بل والسياسي، بالدائنين والمانحين. كما قلل كبح القطاع الخاص فى بلدان عربية، مع ضعف كفاءة القطاع العام، من فرص النمو الاقتصادى وقلة خلق فرص العمل، وتعثر زيادة الدخل.

ولكن الإصلاح الاقتصادى الذى طبق فى البلدان العربية، كان منقوصا، خاصة فى شق الإصلاح المؤسسي، فلم يؤت أكله المتوقعة من ناحية. وتفاقمت معه، فى ظل سوء الحكم، الأزمة المجتمعية، فى منظور التنمية الإنسانية.

جوزف ستجليتس[٣]: تبعات سياسات "توافق واشنطون"

*"كان الأثر الصافى لسياسات "توافق واشنطون"، فى الأغلب الأعم، لمصلحة القلة على حساب الكثرة، لمصلحة الأغنياء على حساب **الفقراء**. وفى **حالات كثيرة**، غلبت القيم والمصالح التجارية على الاهتمام بالبيئة، والديمقراطية وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية."*

*"لم يكن ممكنا التنبؤ بجميع الآثار السلبية لسياسات "توافق واشنطون"، ولكنها الآن جلية. فقد رأينا كيف أن تحرير التجارة، **مصحوبا بمعدلات فائدة مرتفعة**، هو وصفة مؤكدة لتدمير فرص العمل ونشر البطالة، على حساب الفقراء. وأن تحرير الأسواق المالية، **غير مصحوب ببنية ضبط مناسبة**، هو وصفة شبه مؤكدة لعدم*

*الاستقرار الاقتصادي- ويمكن أن يؤدى لمعدلات فائدة أعلي، وليس أدني، مما يجعل من الأصعب على المزارعين الفقراء شراء البذور والمخصبات التى يمكن أن تجنبهم الفاقة. وأن الخصخصة، **بدون سياسات لحماية التنافسية ولضـــمان عـــدم إســـاءة توظيف الاحتكار**، يمكن أن تؤدى إلى أسعار أعلي، وليس أقـــل، للمســـتهلكين. وأن التقشف المالي، **الأعمى**، يمكن أن يؤدى فى الظروف الخطـــأ إلـــى بطالـــة مرتفعـــة وتمزق التعاقد المجتمعي.".*

المصدر: Stiglitz, Joseph Egypt, Globaligation and its Discontents, WW. Norton, New York, 2001

تبعات الإصلاح الاقتصادى المنقوص:

فى غياب البنية المؤسسية المواتية للنمو والتنمية، ترافقت برامج الإصـــلاح الاقتصـــادى فى البلدان العربية، التى اقتصر الإصلاح فيها على الإصلاح المالى دون الإصلاح المؤسسى الشامل المطلوب، مع زيادة البطالة واستشراء الفقر وتدهور توزيع الدخل والثروة[٤]، وكلهـــا أوجه للانتقاص من الحرية بمعناها الشامل. بل لم ينجح الإصلاح الاقتصـــادى فـــى البلـــدان العربية فى تحقيق هدفه الأساس، أى معدل نمو مرتفع ومطرد فى الناتج المحلى الإجمالي[٥].

ولا تخفي، من جانب آخر، عاقبة زيادة البطالة، واستشراء الفقر، وتدهور توزيع الـــدخل والثروة، على ازدياد حدة الاستقطاب الاجتماعى الذى يحمل فى طياته بذور توزيـــع مختـــل للقوة، وبخاصة حينما تتزاوج الثروة مع السلطة السياسية.

فى النهاية، نتيجة للتركيز على الإصلاح الاقتصادي، دون الإصلاح المؤسسي، قام فـــى البلدان العربية فى ظل برامج الإصلاح الاقتصادي، نسق رأســـمالى **طليـــق** لا تتـــوافر فيـــه مقومات النسق الرأسمالى الناجح ومقوماته الرئيسية، المتوافرة فى جميع الـــنظم الرأســـمالية الناجحة، وهي:

الكفاءة الإنتاجية: والتى تشترط حماية التنافسية ومكافحة الاحتكار، والأخيـــرة إحـــدى مضادات الفساد.

العدالة التوزيعية: من خلال دور فاعل للدولة والتى تستخدم الموارد العامـــة، للتخفيـــف من الاستقطاب الاجتماعي، من خلال ضمان بناء القدرات البشرية، وكفـــاءة توظيفهـــا فـــى صنوف النشاط المجتمعي، ما يضمن اطراد الكفاءة الاقتصادية والنمو.

أما فى منظور الحرية والحكم الصالح الذى يعنينا هنا، فقد انتهت البلدان العربية بتشكيلة

مجتمعية، يُفسح فيها المجال واسعا لحضور الثروة فى المجال السياسي. هذا على حين ظل المجال العام مخنوقا، فبقى المجتمع المدنى والمجتمع السياسى مكبلين، مما أتاح بيئة خصبة لاستشراء الفساد، وتعطيل الإصلاح العميق فى منظور التنمية الإنسانية.

انعكاس تغير دور التعليم العالى على البلدان العربية:

لا ريب أن تبدل دور مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة الجامعة، فى البلدان المتقدمة سيفرض تبعات مهمة على أوضاع التعليم العالى فى البلدان العربية، خصوصاً وأن المجتمعات العربية تقع فى عداد المتلقين السلبيين لموجات العولمة العاتية. ولا ريب فى أن هذه التبعات ستتكيف بالسياق التاريخى للتعليم العالي، وبيئته المجتمعية، فى البلدان العربية.

وسنتعرض لبعض من خصائص التعليم العالى فى مصر، وأغلبها سلبية، فيما بعد. ونكتفى هنا بإشارات عابرة إلى أهم مفردات البيئة المجتمعية: نشوء سوق طليق لا يتوقع أن يحسن الكفاءة الاقتصادية، بسبب تردى رأس المال البشري، وفساد الإطار المؤسسى للنشاط الاجتماعى والاقتصادي؛ مثل هذا السوق لابد أنه سيفرز أسوأ عواقب محاباة الأقوياء وعقاب الفقراء- وهى خاصية أصيلة لآلية السوق- ومن هذه العواقب: هامشية الإنتاج المحلى مع اكتمال الاستيعاب فى السوق العالمى من خلال التجارة الدولية؛ ومحصلة ذلك كله انتشار الفقر، وتعميق الفوارق فى الدخل والثروة والقوة فى المجتمعات العربية.

وقد يعتبر البعض التعليم العالى فى البلدان المتقدمة مثلاً أعلى لنظيره فى البلدان المتخلفة، يتعين اللحاق به كسبيل لتحسين التعليم العالى فى الأخيرة وصولاً للتقدم. ولكن يرد على هذا التقابل البسيط، على الأقل فى حالة البلدان العربية، تحفظان مهمان. الأول، أن التعليم العالى فى البلدان العربية شديد البعد عن نظيره فى البلدان المتقدمة، فى المضمون وفى الدور الاجتماعي، وإن تشبه به شكلاً، لدرجة تلقى فى تقديرنا شكوكاً قوية على إمكان لحاق الأول بالثانى على صراط مستقيم. فلم يصبح التعليم العالى فى البلدان العربية شبيهاً بالنسق المتشبه به بما يكفى لاعتماد مفهوم "اللحاق".

ويتلخص التحفظ الثاني، فى أن التعليم العالي، لا سيما الجامعات، يمر فى البلدان المتقدمة، فى سياق العولمة وسيادة قوى السوق العالمية، بعد أن أنجز مهمتى الانتشار الواسع وتأسيس النوعية الراقية، بنقلة جوهرية تغير من هدفه الاجتماعي، وبالتالى من مضمونه الأساسي، وسبل تنظيمه، والقوى الفاعلة فيه. والمتوقع أن تنعكس هذه النقلة على التعليم

العالى فى البلدان المتخلفة، كما هى العادة قاصرة ومشوهة، فى سياق الأمركة المعوجّة المشار إليه أعلاه.

ويثير هذا التحول، فى حالة البلدان العربية، أن الدور المنصرم للتعليم العالى فى الغرب ارتبط، قرابة قرن من الزمان، بسياق ثقافى متكامل (اجتماعى واقتصادى وسياسي) اكتمل بناؤه هناك، بمشاركة فاعلة من التعليم العالي. هذا على حين لم يكتمل مثل هذا البناء الثقافى بعد فى البلدان العربية، ولم يساهم التعليم العالى فى اكتمال بنائه. وعليه، يعبر الدور الجديد للتعليم العالى فى الغرب عن استجابة لتغير جوهرى فى التنظيم الاجتماعي، يتمثل أساساً فى العولمة، وسيادة أوسع للسوق كما تتبدى فى الاقتصادات الرأسمالية **الناضجة**. وبالمقابل تهرول البلدان العربية نحو صورة متهرئة من هذا التنظيم الاجتماعي، يكون فيها النمط الجديد من التعليم العالى غريباً فى سياق الأمركة المشوهة فى البلدان العربية.

٤. التعليم العالى فى مصر، إشكاليتا الكم والنوع:

يعد مدى انتشار التعليم العالى من أهم المسائل المتصلة بمساهمة هذه المرحلة التعليمية فى التنمية. كذلك أصبح التوسع فى التعليم العالى قضية خلافية فى البلدان النامية، ومنها مصر، فى سياق إعادة الهيكلة الرأسمالية والعمل على تقليص دور الدولة، والادعاء (غير الصحيح) بقلة العائد على التعليم العالى فى البلدان النامية.

وتقصر المؤشرات المتاحة عادة عن مدى الالتحاق بالتعليم العالي، عن التعبير الدقيق على مساهمة هذه المرحلة التعليمية فى تكوين رأس المال البشري، وبوجه خاص فى البلدان النامية التى تتسم بحداثة العهد بمؤسسات التعليم العالي. إذ تقيس المؤشرات الأكثر انتشارا، وبخاصة فى المقارنات الدولية، مدى الالتحاق فى **نقطة** زمنية معينة (نسب الالتحاق أو عدد الملتحقين للسكان)، على حين أن المؤشر الأكثر حساسية هو **الرصيد التراكمى لخريجى** التعليم العالى (والذى يتوافر، من حيث المبدأ من التعدادات والمسوح الأسرية، ولكن البيان غير متاح بيسر، وبخاصة على المستوى الدولي).

الانتقائية الاجتماعية للتعليم العالي:

التعليم العالى فى مصر، وبخاصة فى مراحله الأعلى، انتقائى للذكور. وليس هذا غريبا فى السياق المجتمعى العربى العام الذى سنتطرق إليه فى القسم التالى من البحث، لكون الإناث من الفئات الاجتماعية الأضعف فى مثل هذه المجتمعات. ومنطقى أن يمتد الحرمان

الأعلى نسبيا لجميع الفئات الاجتماعية الأضعف، والتى تزداد حجما باطراد.

فمن المؤكد، على الرغم من قلة المعلومات المباشرة، أن الالتحاق بالتعليم العالى فى البلدان العربية انتقائى للفئات الاجتماعية الأغنى. بداية، تقلل التكلفة المرتفعة للإنجاز فى التعليم السابق على المرحلة الجامعية، بما يضمن الحصول على درجات مرتفعة فى الاختبارات العامة تؤهل للالتحاق بالتعليم العالي، من فرصة أبناء الفقراء فى التأهيل للتعليم العالي.

وحتى فى الدول التى تدعى مجانية التعليم العالي؛ تتكبد الأسر أنواعاً من التكلفة مثل بعض الرسوم وتكلفة الكتب والأدوات (وبخاصة فى فروع العلوم التطبيقية والتقانية)، وأحياناً الدروس الخصوصية. الأمر الذى يستبعد بعض أبناء الفقراء، لا سيما الإناث، من التعليم بداية.

ويساهم تزايد الفقر، فى زيادة عبء هذه التكاليف بمرور الزمن، وفى رفع تكلفة الفرصة البديلة للتعليم. وعلى هذا فإن انتشار الفقر يزيد باطراد من انتقائية التعليم العالى لأبناء القادرين. وبذلك يتحول التعليم العالى تدريجياً إلى آلية **لتكريس الفوارق الاجتماعية**.

ويعنى كل ذلك، ضمن ما يعني، أن إحدى المهام الأساسية فى ميدان تطوير التعليم فى المستقبل هى إعادة الزخم المجتمعى لنشر التعليم العالي، بين الناس كافة، إذا ما أريد للتمايز الاجتماعى ألا يتعدى الحدود غير المقبولة التى وصلها فعلا فى كثرة البلدان العربية.

نوعية التعليم العالي:

التعليم العالى فى مصر حديث العهد من ناحية، وتوسع بسرعة، كحال البلدان النامية جميعا، من ناحية أخرى. وكثير ما يثار أن التوسع السريع فى التعليم، خاصة العالي، ينطوى حتماً على قدر من مبادلة النوعية بالكم. بمعنى أن التوسع السريع فى التعليم العالى كان لابد وأن يضر بالنوعية. ولكن يثور سؤالان مهمان: إلى أى حد وصل التدهور فى نوعية التعليم العالى فى البلدان العربية؟ وهل كان من الضروري، مع التوسع الكمى الذى تم، أن تتدهور النوعية إلى مثل المستوى الراهن؟

ومن أسف أن ندرة قيد البيانات والمعلومات عن التعليم العالى تصل إلى أقصاها فى موضوع النوعية. فلا توجد دراسات مضبوطة ومقارنة عن نوعية التعليم العالى فى مصر، وذلك بالمقارنة بالبلدان المتقدمة. ولا يرجع ذلك القصور إلى صعوبة مثل هذه الدراسات

فقط. ولكنه يرجع أيضا إلى أن التعليم العالى يعامل بقدسية ليست مستغربة، ولكن غير مفيدة، فى البلدان المتخلفة.

ونتيجة لكل هذا، تعم الشكوى من تردى نوعية التعليم العالى فى البلدان العربية، ولكن تتوقف الأدلة عند مستوى الانطباع أو التنادر. وكليهما لا يغنى عن البحث الجاد والمدقق.

لقد بات البحث فى نوعية التعليم العالي، ومحدداتها، مطلوبا بإلحاح، على أن يكون رصينا، ومتوخيا فقط تعظيم مساهمة التعليم العالى فى التنمية الإنسانية، ومستمرا.

فمؤسسات التعليم العالي، إضافة لأهميتها الحرجة، تتسم بالحساسية كما تتسم بالجمود، ولذلك يصعب إصلاحها، جذريا، فى زمن قصير. كما تعنى حقبة كثافة المعرفة، وسرعة تقادمها، أن يتم تقييم مؤسسات التعليم العالي، وتطويرها، باستمرار.

وفى غياب مثل هذا البحث، لا يسع الباحث إلا التطرق إلى عدد من المؤشرات، غير المباشرة، على تردى نوعية التعليم العالي. ونأخذ مثالا مجالات الدراسة فى التعليم العالي. حيث أمسى مستقرا أن على المجتمعات التى تروم المساهمة، باقتدار، فى عصر كثافة المعرفة إيلاء أولوية لفروع العلوم (الطبيعية والدقيقة والتطبيقية) فى تعليمها العالي.

غير أن المؤشرات المتاحة، تبين أن نسبة طلبة فروع العلوم فى التعليم العالى فى مجمل البلدان العربية، **تقل** عن البلدان المتقدمة والبلدان النامية على حد سواء.

٥. خمسة توجهات رئيسية لإصلاح التعليم العالى فى مصر، والأثر المحتمل للعولمة عليها:

نقدر أن هناك خمس سياسات أساسية، صار ملحاً أن **تتضافر** فى عملية جادة لإصلاح جذرى للتعليم العالي، يتعين أن تبدأ دون إبطاء، وهى كما يلى:

أ. استمرار **مسئولية الدولة** مع **تحرير التعليم العالى من سيطرة الحكومة ومن حافز الربح سويا**: غير أن مسئولية الدولة عن التعليم العالى لا تعنى أن تكون مؤسسات التعليم العالى حكومية. والنموذج المطروح هو أن **تقوم على مؤسسات التعليم العالى مجالس إدارة مستقلة رباعية التمثيل (الدولة، وقطاع الأعمال، والمجتمع المدني، والأكاديميون)**. ويتكامل مع المطلب السابق استبعاد حافز الربح من ميدان التعليم العالي، وتشجيع قيام مؤسسات التعليم العالى الأهلية غير الهادفة للربح.

وتعنى مسئولية الدولة عن التعليم العالى القيام، بكفاءة، بوظائف ثلاث: زيادة التمويل

الحكومى والمجتمعى للتعليم العالي؛ والعمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسسات التعليم العالي، وتعظيم العائد المعرفى والمجتمعى عليها، من خلال تقنين المحاسبة الجادة لمؤسسات التعليم العالي، وبخاصة فيما يتصل بالمال العام؛ وإقامة نظم اعتماد جدية لبرامج التعليم العالي، وتطبيقها بصرامة، لضمان النوعية فى جميع مؤسسات التعليم العالي.

ب. **نشر التعليم العالي:** مازال البون شاسعاً بين مصر والبلدان المتقدمة فى انتشار التعليم العالي، مما يبين فساد القول بتقليل الإنفاق على التعليم العالى لمصلحة التعليم الأساسى من ناحية، ويؤكد حاجة النهضة فى مصر لنشر مؤسسات التعليم العالى فى ربوعها، من ناحية أخرى.

إلا أنه من الضرورى مراعاة ثلاثة اعتبارات مهمة فى نشر التعليم العالي. الأول، ضمان أن يقترن التوسع بتحقيق العدالة فى الالتحاق بالتعليم العالي، للقضاء على الحرمان التقليدى الأشد من الالتحاق بالتعليم العالى بين الإناث والفئات الاجتماعية الأضعف. والثاني، **تلافى أخطاء التوسع غير المحسوب على نوعية التعليم العالي**، وبخاصة فى المؤسسات القائمة، والذى ارتبط فى الماضى بتدن ضخم فى النوعية. والثالث، التصميم على تميز مؤسسات التعليم العالي، خاصة المستحدثة منها، بالنوعية الراقية والتنوع والمرونة، **والتركيز على المجالات المعرفية والأشكال التنظيمية المطلوبة للتقدم العلمى والتقاني.**

ج. إحداث **هزة شديدة** لمؤسسات التعليم العالى القائمة، **بهدف تحسين النوعية**، مع عدم السماح بمؤسسات جديدة، إلا بضمان مستوى نوعية أرقى جوهرياً من السائد:

بالنسبة لمؤسسات التعليم العالى **القائمة**، تقوم ضرورة ملحة للقيام بالمهام التالية فى سياق خطة متكاملة الأبعاد: تحسين الإمكانيات وتجهيزات التدريس والبحث، بالمقارنة بعدد الطلاب، وبوجه خاص فى فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ ووضع برامج فعالة لترقية قدرات هيئات التدريس، من خلال اعتماد برامج للتدريب والبحث والتدارس، فى الداخل والخارج، وتأسيس مبدأ التنافس كعنصر جوهري، ومستمر، فى شغل مناصب هيئات التدريس، وقصر التعيين الدائم على الأساتذة المتميزين، وإنشاء مراتب أرقى من "الأستاذية"؛ ودعم المنظمات المهنية العلمية للأكاديميين والباحثين. وتقتضى ترقية نوعية التعليم العالي، إعادة النظر فى هياكل وبرامج مؤسسات التعليم العالى القائمة، بما يؤدى لتفادى التكرار النمطى فى نسق التعليم العالى ككل، والتحول نحو نمط مرن من التعليم العالى المواكب

لاحتياجات التنمية، بالتعاون مع مؤسسات الدولة وقطاع الأعمال والمجتمع المدني.

وهناك، فى النهاية، **حاجة لتغيير أساليب القبول بمؤسسات التعليم العالي، بتخليصها من الاعتماد الوحيد على الدرجات فى الامتحانات العامة**، وإدخال نظام اختبارات القبول التى تجريها مؤسسات التعليم العالي، كل حسب احتياجات التعلم بها؛ الأمر الذى يمكن أيضا أن يساهم فى حل مشكلة الدروس الخصوصية، من خلال كسر التسابق على إحراز درجات عالية فى الامتحانات العامة لضمان الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى المتميزة، ويقلل، من ثم، من تكلفة التعليم.

أما فيما يتصل بإنشاء مؤسسات **جديدة**، فمن الضروري، كمكون أساسى لنظم الاعتماد التى أشرنا إليها أعلاه، وضع مستوى نوعية مستهدف لمؤسسات التعليم العالى الجديدة وتطبيقه بدقة، بحيث لا تضاف مؤسسات جديدة، إلا إذا كانت تساعد على تحسين جوهرى فى المستوى العام للنوعية، وبخاصة من خلال تنافس مؤسسات التعليم العالى الجديدة والقديمة.

د. إقامة نسق للتعليم العالى **المتنوع، والمرن**، والمواكب لاحتياجات التنمية: **يستهدف إعداد أفراد قابلين للتعلم الذاتى والمستمر، وقادرين عليه، عوضاً عن مجرد متعلمين**، وأن يساهم عضوياً فى نهضة المجتمع. ولهذا يتعين أن يكتسب التعليم العالى مقومين أساسيين: التنوع والمرونة، وبخاصة فى الاستجابة لمقتضيات التغيرات السريعة محلياً وعالمياً.

ويستهدف التنوع تفادى أن تكون البرامج الأساسية لمؤسسات التعليم العالى القائمة نسخاً متكررة من وثائق قديمة لا تتجدد. ويعنى التنوع الاهتمام بمؤسسات التعليم العالى دون الجامعية، والإعلاء من قيمتها المجتمعية. ولكن التنوع يعنى أيضاً **إنشاء، وتعضيد، مؤسسات للتعليم العالى للأفراد مدى الحياة**، مثل الجامعة المفتوحة التى تتيح المجال للاستزادة من المعرفة، بدءاً من المقرر الواحد إلى الدرجات العلمية، دون الالتزام بالنمط الجامعى الجامد القائم حالياً.

ويعنى التنوع كذلك، **زيادة أهمية التعليم المتكرر طوال الحياة بالتعاون مع الدولة وقطاع الأعمال والمجتمع المدني**، وهو الأمر الذى يفرضه التقادم السريع للمهارات التقانية فى العصر الحالي. ويدخل فى نطاق التنوع **تعميق الوظيفة الإنتاجية لمؤسسات التعليم العالي**، سواء كمصدر تمويل أو كمجال لتعميق الوظائف البحثية والتعليمية. وفى النهاية،

يتطلب التنوع المؤسسى **إنشاء مراكز البحث والتطوير ذات الاستقلال الذاتي، والقائمة على تداخل التخصصات، أو تعديها**، وبالمشاركة الفاعلة مع قطاعات المجتمع الثلاثة.

وتعنى المرونة، على مستوى الأفراد، حرية الخروج ثم العودة إلى مؤسسـات التعلـيم العالى بأنواعها وفى مراحلها المختلفة. أما على الصعيد المؤسسي، فتعنى المرونة أن يخضع هيكل المؤسسات، والبرامج التى تقدمها، ومحتويات البرامج، للمراجعة المستمرة مـن قبـل مجالس إدارتها بما يضمن سرعة استجابتها للتطورات العالمية والمحلية. وهذه إحدى ميزات التمثيل الرباعى فى إدارة مؤسسات التعليم العالي.

هـ. تعزيز التعاون العربي: التعليم العالى هو -ربما- **أهم مجال للتعاون العربـي فـي** ميدان التعليم، وفى مضمار التنمية الإنسانية عامة. فالعائد على التعاون العربى فـي التعلـيم العالى أعلى ما يمكن أن يكون. والمجالات المرشحة بجدارة كأولويات للتعاون العربى هـي: الدراسات العليا، والبحث، والنشر. ولا شك فى أن التطور الهائل فى تقانيات الاتصال يمكـن أن يساهم فى تمتين ذلك التعاون.

فكيف يحتمل أن تؤثر العولمة على هذه التوجهات الخمسة؟

٦. إشكاليات العولمة والتعليم العالى فى مصر:

أشرنا فيما سبق إلى صعود دور السوق فى البلدان المتقدمة، وإلى الأثر المحتمل لـذلك على مؤسسات التعليم العالي، ودورها الاجتماعي، فى هذه البلدان. كذلك ألمحنا إلى التحـول تجاه السوق "الطليق": سوق مشوه، بلا ضوابط مجتمعية تضمن حتى كفاءته؛ سوق تحركـه قوى محلية، وعالمية، لا تأبه بالتنمية فى البلدان المتخلفة ومن بينها العربية. وفى هذا الإطار يطرح فى البلدان العربية، فى سياق "الإصلاح الاقتصادي" أحياناً أمور تتجاوز السـائد فـي المجتمعات الرأسمالية المثال، ولا يتوقع منها أن تحقق نتائج مفيـدة فـي ظـروف البلـدان المتخلفة. ومن بين هذه، فى مجال التعليم، إفساح المجال للقطاع الخاص **الهادف للربح** فـي "إنتاج" التعليم. وقد قام مؤخراً، دون ضجة كبرى على ما يبدو، عدد من مؤسسـات التعلـيم العالى الخاصة **الربحية** فى بلدان عربية (المغرب منذ عـام ١٩٨٤؛ الإمـارات منـذ عـام ١٩٨٥؛ والأردن منذ عام ١٩٩٠). كذلك استصدر فى مصر عام ١٩٩٢ قانون يسمح بإنشاء جامعات خاصة **تستهدف الربح** (وإن تضمن القانون النص، الساذج، على ألا يكون غرضها الأساسى الربح وعلى ألا يزيد هامش أرباحها عن ١٠%). ولكن إنشاء هذه الجامعـات فـي

مصر ما فتئ مثار جدل مستعر، بل وفى أحيان، مثار نزاع أمام القضاء.

وجلى أن مسألة الموازنة بين الخاص والعام فى التعليم العالي، تدور حول قضايا **ملكية** ownership مؤسسات التعليم العالي، و**تمويلها** finance، و**التحكم** فيها control.

وليس من شك -لدى الكاتب- فى أن تحكم الحكومات، من صنف تلك القائمة فى مصر، هو أحد الأسباب الرئيسية لتدهور التعليم العالي، وقصور مساهمته فى التنمية، وذلك بسبب تغييب استقلال التعليم العالى والتضييق على الحرية الأكاديمية. ولم يحسن من نتائج سيطرة الدولة أيضاً أن ضاقت خزائنها عن تمويل التعليم العالى كما ينبغي. فالحكومات توفر السلع العامة، ومنها التعليم، وفق مقتضيات هيكل القوة القائم. وهيكل القوة القائم فى البلدان العربية قهري، وغير معبر عن مصالح مجموع الناس، ولا يعلى من قيم العلم والمعرفة. وليس غريباً، والحال كذلك، أن يتدهور التعليم العالي، وبخاصة فى ميادين الفكر وتطوير المعرفة، رغم انتشاره السريع نسبياً.

وليس من أمل لدى الكاتب أيضاً فى أن إطلاق حافز الربح على قمة النسق التعليمي، يمكن أن يحل أى من مشكلات التعليم العالي. وعلى وجه الخصوص، لا ينتظر أن يتولى القطاع الخاص الربحى التغلب على أزمة النوعية وضعف البحث فى التعليم العالى العربي. بل الأرجح أن يتسبب، فى سياق الاقتصاد السياسى الراهن فى البلدان العربية، فى مشكلات من نوع جديد. والخطر، كل الخطر، أن تتنصل الحكومات من مسئوليتها الجوهرية عن التعليم العالي، وتطويره، تعلقاً بالوهم الذى يباع لها عن الأثر السحرى ليد السوق الخفية. وتكون النتيجة أن تخسر المجتمعات العربية معركة التعليم العالي، حتى وإن ربح بعض أفراد (المستثمرون).

والأرجح أن التعليم العالى الخاص سيبقى هامشياً فى البلدان العربية؛ فهذه طبيعة الأمور فى ضوء نقطة البدء التاريخية التى تهيمن فيها الحكومة على مؤسسات التعليم العالي، وتريد أن تبقى على هيمنتها عليها لأسباب عديدة، ليس من أقلها ضمان إعادة إنتاج الأيدولوجيا المهيمنة، وضبط الدور العام للجامعات، ولخريجها، فى الحلبة السياسية. وحتى فى المجتمعات المتقدمة التى يقوم فيها قطاع خاص يعتد به فى التعليم العالي، يبقى القطاع الخاص تحت إشراف دقيق ومتابعة قريبة من الحكومة، على الأقل لضمان النوعية، وتفادى جنوح حافز الربح.

والحق أن الطابع المستقل- بمعنى غير الحكومي- مطلوب **لجميع** مؤسسات التعليم العالي، وفى هذا أهم ضمانات حماية الاستقلال الأكاديمى وحرية الفكر المفتقدين فى البلدان العربية. إن المطلوب، خدمة للنهضة، فى حكمنا، هو أن يصبح جل التعليم العالى فى البلدان العربية **غير حكومي**، وفى جميع الأحوال **غير ربحي**. وليس معنى ذلك، على الإطلاق، أن تنفض الحكومات يديها من التعليم العالي، بل على العكس تماماً. ويتأسس هذا الحكم على عدد من القضايا النظرية، وعلى استقراء خبرة التعليم الخاص فى العالم، خاصة فى الحالة الأهم: الولايات المتحدة الأمريكية.

من الناحية النظرية، يتسم نشاط التعليم العالي، اقتصادياً، بخاصيتين. الأولى، أن "المستهلك" ليس على قدم المساواة مع "المنتج" فى المعرفة بخصائص "السلعة/ خدمة التعليم العالى "، مما يرتب ميزة غير عادلة للمنتج، خاصة المنتج الساعى لتعظيم الربح. والثانية، أن شراء "خدمة التعليم العالي" ينطوى على تكلفة مرتفعة لمدة طويلة، ويتسم العائد منها بدرجة عالية من عدم التأكد. وطبيعى فى هذه الأحوال أن يطمئن المستهلك- نتيجة لضعفه الهيكلى فى "سوق التعليم العالى "- إلى أن انعدام الحافز لدى المشروع غير الربحي، سيحميه من إساءة استغلال حافز الربح. وبالإضافة، يتوقع أن تهتم المشروعات غير الربحية بالتميز أكثر من الكفاءة (خفض التكلفة)، وفى هذا مصلحة مجتمعية واضحة فى مؤسسات يفترض فيها أن تسعى لتوسيع آفاق المعرفة الإنسانية، الأمر الذى يصعب إخضاعه لحسابات الأرباح والخسائر الضيقة(٦).

ولهذه الأسباب يدعو المنطق الاقتصادى الرشيد، سواء فى المنظور الفردى أو الكلى، لتفضيل المشروع غير الربحى فى التعليم العالي. **وهذا هو واقع الحال فى البلدان المتقدمة، حيث ينتمى أغلب التعليم العالى الخاص إلى القطاع غير الحكومى وغير الهادف للربح.** ويتركز التعليم العالى الربحى فى المجالات التى تتسم ببساطة المنتج ونمطيته ووضوح العائد منه (التدريب المهنى والحرفى قصير الأجل المؤدى عادة إلى اكتساب مهارة محددة).

ومن الجدير بالذكر أن دور التعليم العالى الحكومى قد تنامى خلال القرن العشرين، وحتى نهاية السبعينيات، فى البلدان المتقدمة، وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية التى يقوم فيها أكبر قطاع خاص فى التعليم العالى فى العالم. ومنذ منتصف السبعينيات، بدأ الاتجاه نحو تقليل الدعم الحكومى للتعليم العالى فى سياق تيار صعود السوق وتقليل دور الدولة. ولكن

ينبغى ملاحظة أن هذا التحول **لم يتسبب فى زيادة الدور النسبى للتعليم العالى الخاص**. كما أن التعليم العالى فى هذه البلدان، كان قد بلغ فعلاً حالة من الانتشار والنضج والفعالية المجتمعية لازالت البلدان المتخلفة عنها جد بعيدة.

وقد كانت القوة الدافعة وراء تنامى الدور الحكومي، هى توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم العالى وتطوير مؤسساته، وهى أمور لم يكن التعليم العالى الخاص، على أهميته- خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية- قادراً على الوفاء بها، ولم يكن هناك من بديل إلا أن تقوم عليها الحكومات.

ويتضح من التحليل السابق، أن **هذه المهمات هى بالضبط المطروحة فى ميدان التعليم العالى فى مصر الآن**. وإن كان لنا فى التاريخ الحديث للبلدان المتقدمة، التى نُدعى إلى التأسى بها، من عبرة، فإن الاستنتاج المنطقي، هو أن مهمتى نشر التعليم العالى وتطويره، كما هو الحال فى أنواع البنية الأساسية المختلفة، أثقل مما يحتمل القطاع الخاص، ناهيك عن شقه الربحي. هذه مسئولية تاريخية للدولة الدافعة نحو التقدم. وتزداد أهميتها فى عصر المعلوماتية. ويمثل التنصل منها نكوصاً منكراً عن الدور الجوهرى للدولة فى تقدم المجتمع.

وإذا نظرنا فى أوضاع التعليم العالى الخاص فى الولايات المتحدة الأمريكية، نجد أن حوالى ٦٠% (من أصل ٣٠٠٠) من مؤسسات التعليم العالى فى مطلع التسعينيات كانت خاصة[٧]. ومع ذلك لا يتعدى نصيب مؤسسات التعليم العالى الخاصة من طلبة التعليم العالى **الربع**. كذلك تتعين الإشارة إلى ملحوظتين مهمتين. الأولى، أن كلا من القطاعين؛ الخاص والحكومى من مؤسسات التعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية يشتركان -نتيجة لتاريخ تطورى طويل فى المجتمع وفى التعليم العالى على السواء- فى الأهداف والأساليب والقيم التى تحكمهما. فمؤسسات التعليم العالي، خاصة كانت أو حكومية، تنتمى عضوياً إلى المجتمع الذى تقوم فيه.

والملحوظة الثانية، هى أن مؤسسات التعليم العالى الخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية، تؤدى فى الواقع دوراً أهم نسبياً من تلك الحكومية فى البحث المتقدم، وفى الحفاظ على المعايير الأكاديمية الراقية، وهى أمور مكلفة جداً. ولكن مؤسسات التعليم العالى الخاصة الراقية لا تطيق، مهما ارتفعت رسوم الدراسة بها أو مصادر أموالها الأخرى، تكلفة تمويل هذا التميز من مواردها الذاتية. ولذلك فإن **مؤسسات التعليم العالى الخاصة الراقية**

فى الولايات المتحدة الأمريكية، وكلها غير ربحية، تبقى معتمدة على دعم الدولة، خاصة لتمويل الدراسات العليا والبحث، وعلى وجه الخصوص البحث الأساسى (لا يهتم قطاع الأعمال بدعم البحث الأساسي، مع أنه ضرورى فى الأجل الطويل لرقى البحث التطبيقى والتقانى الذى يدعمه قطاع الأعمال بسخاء نتيجة لأثره السريع فى تعظيم الربح).

وتضطر مؤسسات التعليم العالى الخاصة الراقية التى تكتفى برسوم الدراسة بها فى الولايات المتحدة الأمريكية، إلى أن تنأى عن البرامج المكلفة فى العلوم والدراسات العليا والبحث المتطور. كما تواجه خطر اقتصار الدراسة بها على الشرائح الاقتصادية القادرة على تكبد رسومها المرتفعة، الأمر الذى ينعكس سلباً على المستوى الأكاديمى للطلبة وعمق خبرتهم الاجتماعية. ولذلك تبذل هذه المؤسسات جهودا ضخمة للحفاظ على قاعدة اجتماعية عريضة ومستوى مرتفع من الأداء الدراسى لطلبتها، من خلال برامج المساعدة المالية (يقدر أن أكثر من ٦٠% من طلبة التعليم العالى الخاص فى الولايات المتحدة الأمريكية يتلقون مساعدة مالية، ويتخرج حوالى نصفهم وعليهم ديون تعليمهم). والحكم الآن فى الغرب أن "خصخصة التعليم العالى قد بلغت نهايتها"، بمعنى ضرورة التوسع فى المساعدات المالية للطلبة حتى لا يترتب على اطراد ارتفاع الرسوم تناقص الالتحاق(٨).

مرة أخرى، إن شئنا أن نستخلص عبرة من حالة الولايات المتحدة الأمريكية، يكاد يستحيل أن يشكل حافز الربح أساساً لتعليم عال راق. فيستحيل من ناحية أن يوفر حافز الربح أساساً للوفاء بحاجات الفئات الاجتماعية العريضة من التعليم العالي. ويستحيل، من ناحية أخرى، أن تنشأ مؤسسات تعليم عال خاصة متميزة، وبخاصة فى البحث، دون دعم مجتمعى واسع، وأساساً من الدولة.

وبالإضافة إلى كل ذلك، فإن مؤسسات التعليم العالى الخاصة، تميل لأن ترتبط بمصالح اجتماعية معينة، مما قد يساعد على إثارة الانقسامات الطائفية والفئوية فى المجتمع. وفى حالة المؤسسات الربحية، فى مجتمعات لا تقيم ضوابط فعالة على وحشية حافز الربح، كما هو الحال فى البلدان العربية، فإن مصلحة أصحاب المال، مواطنين أو أجانب، سترقى فوق أى اعتبار: علمياً كان أو أخلاقياً. ولا ريب أن هذا المصير يمثل أسوأ "كابوس" لمن يمثل التعليم العالى لهم منارة العلم والنهضة فى المجتمع.

وفى النهاية، يتعين أن نتذكر أن الضوابط التى تقوم فى المجتمعات المتقدمة، من خلال

آليات الضبط regulation العام للمؤسسات الخاصة، والربحية تحديداً، وفاء لمصلحة المجتمع، لا تنهض بأية فعالية فى المجتمعات المتخلفة. فالأرجح، فى ظل السياق المؤسسى الحالي، أنه إذا أقام مستثمرون ذوو سطوة قطاعاً خاصاً، يستهدف الربح فى ميدان التعليم العالي، سيستحيل أن تمارس إدارة حكومية غير كفء، وحريصة على اجتذاب الاستثمار الخاص، وعرضة لضغط ذوى النفوذ، ضبطاً محكماً لمستوى جودة التعليم.

هذا عن التكييف العام لمسألة القطاع الخاص، وحافز الربح، فى ميدان التعليم العالي.

ولكن واقع الحال فى البلدان العربية، وضمنها مصر، يشهد تطورين فى اتجاه التعليم العالى الخاص: الأول، هو إنشاء مؤسسات تعليم عال خاصة، أغلبها ربحي. والثاني، هو مخاصصة (تعريب يفضله الكاتب لكلمة Privatisation) مؤسسات التعليم العالى الحكومية. وتشى قراءة التطورات الجارية بأن هذين التطورين لا يتمثلان مجمل الحكمة التى لخصنا أعلاه عن دور التعليم العالى الخاص، وبخاصة فى مراحل إقامة البنية الأساسية المعرفية للتقدم، وقد يكونان مضرين، لاسيما ثانيهما.

ومؤسسات التعليم العالى الخاصة فى البلدان العربية ما زالت محدودة العدد، والالتحاق بها لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من طلبة التعليم العالى فى المنطقة، وتعانى السوءات المتوقعة للتعليم الخاص المتخلف. فى المغرب مثلاً أُنشئت حتى بداية العام الأكاديمى ١٩٩٥/٩٤ خمسون مؤسسة لم يتعد عدد الطلبة بها ثمانية آلاف (بمتوسط حوالى ١٥٠ طالبا للمؤسسة، وتضم أصغرها ٢٠ طالباً فقط). ويعدد الطيب الشكيلي[٩] بعض سمات هذه المؤسسات فى: ارتفاع نسبة الذين استنفذوا فرص التعليم العالى بالمؤسسات الحكومية بين الطلبة (حوالى الثلث)، والتركز الجغرافى فى المناطق الأغنى من البلاد، والتركيز على التكوين المهنى بدلاً من التعليم الجامعى بالمعنى المتكامل، وقلة المتفرغين بين أعضاء هيئة التدريس (حوالى ١٣%)، وغياب جل التخصصات الصناعية والطبية التى تقتضى تجهيزات مكلفة، وارتفاع تكلفة الالتحاق. ويستشف وجود قوى متنفذة تدافع عن مصالح هذه المؤسسات مع ضعف البيئة القانونية والإدارية لضبطها (صدر "القانون الأساسي" لتنظيم القطاع بعد سبع سنوات من بدء إنشاء المؤسسات، ولم تصدر "المراسيم التطبيقية" لمدة تربو على أربع سنوات بعد ذلك). ولعل هذه حالة مثالية مما يتوقع لمؤسسات التعليم العالى الخاصة فى البلدان العربية أن تكون عليه.

وللأردن تجربة قديمة، وسيئة، فى التعليم العالى الخاص، توضح الوجه القبيح لحافز الربح. وذلك فى أواخر السبعينيات حيث قامت بها "كليات المجتمع التى كانت تركز فى تدريسها على الجوانب العملية والمهنية... لقيت بادئ الأمر نجاحاً كبيراً وحظيت بسمعة جيدة... غير أن الأمور سرعان ما تغيرت نتيجة انجذاب أصحاب هذه الكليات وراء الربح السريع... فانخفض المستوى واشتد التنافس... فبدأت تنهار تدريجياً"(١٠). ولكن تم إنشاء جامعات "استثمارية" تقوم عليها شركات منذ عام ١٩٩٠، حتى بلغ عددها فى عام ١٩٩٦ تسع جامعات (بالإضافة إلى كلية تمتلكها الجمعية العلمية الملكية). وتتركز أغلب الجامعات الخاصة فى منطقة عمان الكبرى، ويلتحق بالتعليم العالى الخاص فى الأردن حوالى ٤٠% من طلبة الجامعات الرسمية السبع، وقرابة النسبة ذاتها من هيئة التدريس، مما يجعلها شريكاً غير صغير فى بنية التعليم العالى فى الأردن. وفى هذا تعد الأردن الاستثناء البارز فى قسمة التعليم العالى بين العام والخاص فى البلدان العربية.

ولكن يعاب على هذه الجامعات التركيز على التدريس دون البحث، والاقتصار على التخصصات "النظرية" لزيادة هامش الربح فيها، وتكرار التخصصات فيما بينها، وبينها وبين الجامعات الرسمية، مما "يؤدى إلى إغراق السوق بخريجى التخصصات المتشابهة"، و"التنافس الشديد بين الجامعات على أعضاء هيئة التدريس"، والاعتماد الزائد على الأساتذة غير الأردنيين خاصة العراقيين؛ الأمر الذى يعنى تعرض هذه الجامعات لهزة قوية حال انقضاء الأوضاع الاستثنائية القائمة فى العراق، وتعرض هذه الجامعات "فى أحيان كثيرة إلى مخاطر ناتجة عن تدخل قوى المال فى شئونها".

وإذا استثنينا "الجامعات الخاصة" التى أشرنا لوضعها المتأزم أعلاه، فلمصر أيضاً تجربة قديمة، ولا تدعو للإعجاب، فى التعليم العالى الخاص، تحت الإشراف الحكومى فى صورة المعاهد العليا الخاصة. ويعود بعض هذه المعاهد إلى الثلاثينيات، ولكن يرجع تنظيمها حكومياً إلى عام ١٩٧٠. وتتقاضى هذه المعاهد رسوماً أعلى بكثير من الجامعات الرسمية (١٠-٥٠ مثلاً). وتقبل هذه المعاهد خريجى الثانوية العامة الذين لا تؤهلهم درجاتهم للالتحاق بالجامعات. وتركز غالبيتها الساحقة على الدراسات الاجتماعية والإنسانية، وتتسم بضعف المستوى الأكاديمى وانخفاض المكانة الاجتماعية لخريجيها، على الرغم من مساواتهم بخريجى الجامعات قانوناً.

ودولة الإمارات هى الدولة الخليجية الوحيدة التى نشأت بها مؤسسات تعليم عال خاصة. والإمارات حالة خاصة حيث تقوم فيها، إضافة للمبررات المعتادة لإقامة مؤسسات التعليم العالى الخاصة، حاجة لتوفير التعليم العالى لغير المواطنين الذين لا تتحمل الدولة مسئولية تعليمهم، ورغبة كل إمارة، ومواطنيها، فى قيام مؤسسات التعليم العالى بها. وقد زاد عدد مؤسسات التعليم العالى الخاصة فى الإمارات حتى عام ١٩٩٦ عن ثلاثين مؤسسة (كان منها ١٤ عاملة فعلاً، ٨ منها دون ترخيص من وزارة التعليم العالي) وذلك بالإضافة إلى ١٥٥(!) معهداً كانت تحصل فى السابق على "تراخيص من وزارة التربية والتعليم لتقديم دورات تدريبية مختلفة، بالإضافة إلى بعض الخدمات الجامعية"[١١]. وينتشر فى دولة الإمارات التعاون بين مؤسسات التعليم العالى المحلية ومؤسسات نظيرة، أو أم، للمؤسسات الإماراتية. ويلاحظ الكاتب نفسه أن كل مؤسسات التعليم العالى الخاصة فى الإمارات، أنشئت بدون تخطيط مسبق يقوم على دراسة احتياجات سوق العمل، ويغلب عليها الطابع النظرى والأدبى وتشابه مخرجاتها مع المؤسسات الحكومية، وتفاوت عدد الدارسين بها بين ٧٩٠ طالباً فى كلية الدراسات الإسلامية والعربية- وهى غير ربحية- إلى ٤٨ فقط فى كلية دبى للصيدلة - كان متوسط عدد الطلبة فى الكلية الخاصة فى عام ١٩٩٣ حوالى ١٧٠، يضاف إلى ما سبق ارتفاع الرسوم، والحاجة لأن تعمل هذه المؤسسات على "تطبيق الشعارات المرفوعة... والمتعلقة بالتميز".

ولكن "مخاصصة" مؤسسات التعليم العالى **الحكومية، دون نزع الصفة الحكومية عنها**، يمكن أن تكون أبعد أثراً من إنشاء عدد محدود، وضعيف، من مؤسسات التعليم العالى الخاصة، وذلك بسبب الحجم الهائل لمؤسسات التعليم العالى الحكومية حالياً. وتأخذ هذه المخاصصة شكلين أساسيين. الأول هو إقامة ما يسمى فى الجامعات المصرية "الوحدات ذات الطبيعة الخاصة"، والثانى هو إنشاء أقسام فى الكليات الجامعية بمصروفات مرتفعة عادة ما يكون التدريس فيها بلغة أجنبية.

والوحدات ذات الطبيعة الخاصة، حسب خبرة الجامعات المصرية، وحدات تنشأ داخل الكليات الجامعية -عادة- كمراكز بحث واستشارة، وتفتح الباب لتلقى هبات من المانحين، أو رسوم من قطاع الأعمال، لقاء أنشطة مشتركة. ولا شك أن الاتجاه محمود إذا أدى لنهضة البحث والتطوير فى مؤسسات التعليم العالي. غير أن الفائدة المحققة لهذه الوحدات حتى

الآن، فوق إضافة نسبة لميزانية المؤسسة تتصرف فيها بقدر من الحرية، هى زيادة دخل أعضاء هيئات التدريس المنتمين إليها، والمسئولين فى الكليات، وفى الجامعة الأم. وقد أدى هذا فى بعض الأحيان إلى تعدد مثل هذه الوحدات داخل الكلية الواحدة والتنافس بينها على مصادر التمويل.ولا يبدو حتى الآن، أن هذه الوحدات قد أنتجت نقلة نوعية فى المستوى العلمى لأنشطة الجامعات، أو إضافات معرفية مفيدة.

أما أقسام التدريس الخاصة بمصروفات، وغالباً بلغة أجنبية، داخل مؤسسات التعليم العالى الحكومية، فتعنى فى الحقيقة شق التعليم العالى الحكومى إلى قسمين متنافرين، بل ومتنابذين: واحد لأبناء الأغنياء والثانى لغيرهم. ولا يعود ذلك فقط إلى المصروفات المرتفعة التى تقتضى فى القسم الأول، ولكن اشتراط إجادة اللغة أجنبية يعنى فى الواقع قصر الالتحاق بهذا الصنف من التعليم العالى الحكومى على خريجى مدارس اللغات الأجنبية؛ أى أبناء الأغنياء مرة أخرى. ولا يردّ على هذا الانتقاد بأن هذه الأقسام الأجنبية "تسمح" لنسبة ضئيلة من الطلبة المتفوقين بالالتحاق بها مجاناً.

فالخبرة أن من يتمتعون بهذه "الميزة" دون أن يكونوا من الوسط الاجتماعى "الراقي" وصنف المدارس المتميزة التى يدرس فيها أبناء هذا الوسط، يعانون من أزمة معزل ghetto دراسى واجتماعى قد يجر عليهم ويلات. والخوف، كل الخوف، أن يتحول تعليم الأغنياء إلى طفل مدلل للإدارة وهيئات التدريس، فى حين يترك تعليم الفقراء فى الدرك الأدنى من فقر الموارد والإهمال. وفى بعض الحالات تنشأ أقسام اللغات هذه بتمويل من مانحين أجانب، مثل دولة اللغة التى يتم التدريس بها، وبتعاون فى التنفيذ يصل إلى حد وجود أجانب مقيمين يشاركون فى التدريس والإشراف على المقررات. ولا يحتاج الأمر كثير تفكير لتصور ماذا ينطوى عليه هذا النسق من انتماء أقسام الأغنياء باللغات الأجنبية، وطلبتهم. فالأغلب أن مثل هذه الأقسام تنشئ علاقة بين الطلبة فيها وثقافة دولة اللغة الأم، ومؤسساتها وشركاتها، فى داخل البلد وخارجها، تكاد تطغى على العلاقة بالوطن. ولعل هذه أخطر مضار العولمة فى البلدان المتخلفة: قسمة ناسها بين فئة قليلة مرتبطة فى الأساس بمؤسسات ومراكز السوق العالمية، وأغلب مهمشة ومستضعفة تقتات على فتات هؤلاء.

ويبقى أن واحدة من سوءات العولمة بشكلها الراهن هى إدماج البلدان العربية فرادى فى النظام العالمي. ويضاعف من مغبة هذا الاندماج الضعيف والتابع لكل دولة عربية على حدة

الفرقة العربية. وينتظر أن يكون لهذه الحالة تبعات خطيرة، بسبب التركيــر المتزايــد علـــى عولمة الخدمات، ومن بينها الخدمات التعليمية والذى بدأت معالمه، وعيوبه تتضح فى كثيــر من البلدان العربية.

خاتمة:

فى النهاية، نستخلص أن مجمل التوجهات الراهنة فى مضمار التعليم العالى فى مصـــر، فى سياق العولمة المشوهة الراهنة، تناقض تضافر السياسات الخمس التى قدمنا لتتضافر فـى إصلاح جذرى للتعليم العالى فى مصر. الأمر الذى يستلزم إصلاحا جذريا لمنظومة اكتســـاب المعرفة، بالتركيز على التعليم العالي.

لقد أضحت أزمة التنمية فى الوطن العربى من الجسامة والتعقيد وتشابك الجوانب، حتى أن أى إصلاح حق لأحد النواحى المطلوبة لبناء نهضة إنسانية فى المنطقة، يستلزم أن يمتـد جهد الإصلاح إلى جنبات المجتمع كافة. وأن يمتد الإصلاح المجتمعى المطلوب إلى الثقافــة السائدة والبنى الاجتماعية والاقتصادية الراهنة، وقبل كل شيء إلى السياق السياســى علـــى الأصعدة القطرية والإقليمية والعالمية.

بعبارة أخرى، لم يعد الإصلاح الجزئى كافيا، مهما تعددت مجالاته، بل ربمـــا لـــم يعــد ممكنا من الأساس بسبب احتياج الإصلاح الجزئى الفعال لبيئة مجتمعية حاضنة. ومـــن ثـــم، فإن الإصلاح المجتمعى الشامل فى مصر، سبيلا لبناء مجتمع المعرفة، لم يعد يحتمل الإبطاء أو التباطؤ حرصا على مصالح راهنة أيا كانت، فالبديل وخيم العاقبة بحيث لن يبقى ولا يذر.

هوامش الدراسة

(١) تشتق من المقارنات الدولية عن العائد على المراحل التعليمية المختلفة بدلالـة الكسب (الدخل من العمل) نتيجة مفادها أن العائد المالى على التعليم الأساسى للأفـراد والأسـر أعلى من العائد على المراحل الأعلى من التعليم، لاسيما العالي. وقـد اسـتخدمت هـذه النتيجة أحيانا، وبخاصة فى الدوائر الاقتصادية الدولية وأتباعها فـى البلـدان العربيـة، لتبرير تحويل الموارد من التعليم العالى إلى التعليم الأساسى باعتبار الأول عالى التكلفة، ويفيد فئة قليلة من السكان، ويرتب عائداً فردياً قليلاً، بالمقارنة بالتعليم الأساسي. ولكـن البيانات التى تقوم عليها هذه المقارنات الدولية قاصرة. وعلى وجه الخصوص لا تتوافر بيانات عن الموضوع فى عدد كبير من البلدان العربية. كما أن حسابات العائد الفـردى على مراحل التعليم المختلفة فى مصر، مثلا، لا تدعم هذه الحكمة التقليدية. بل إن سوق العمل المصرى يرسل، بدلالة الكسب، إشارة signal واضحة للأسـر والأفـراد علـى أهمية إنهاء التعليم العالي.

ونتصور أن هذه النتائج غير بعيدة عن أوضاع كثيرة من الاقتصادات العربية. لا يقـوم إذن أساس على ضعف العائد على التعليم العالى فى البلدان العربية، حتى عند الاقتصار على العائد المالى الفردي.

وفى النهاية، فإن الاقتصار على العائد المالى لا يوفر معالجة متكاملة لموضـوع العائـد الفردى على التعليم، وبخاصة فى مجتمعات مثل المجتمعات العربية. فالمكانة الاجتماعية التى تترتب على التعليم مثلاً عنصر مهم فى منظومة القـيم الاجتماعيـة فـى البلـدان العربية. وبديهى أن تبلغ المكانة الاجتماعية للتعليم أوجُها بإتمام التعليم العالي.

- Bartch Uirch, Rates of return to investment in education and migiration in Egypt, Almishkat Research Notes, No, 9, Cairo, September 1995.

(٢) Micklethwait, J. and A. Wooldridge, A Future Perfect, The Challenge and Promise of Globalization, Random House Trade Paperbacks, New York., 2003.

(٣) الحائز على جائزة نوبل فى الاقتصاد للعام ٢٠٠١.

(٤) انظر، تقرير "التنمية الإنسانية العربية" الثانى، الفصل السابع.

(٥) انظر، تقرير "التنمية الإنسانية العربية" الأول، الفصل السابع.

(٦) Geiger, R. L. Private Higher Education, International Higher Education - An Encyclopedia, Volume 1, Garland Publishing, Inc., New York & London., (1991)

(٧) Ibid, p. 238.

(٨) Ibid.

(٩) الطيب الشكيلى، التعليم العالى الخاص بالمغرب: حصيلة وآفاق، فى: الجامعات الخاصة فى البلدان العربية، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٩٦.

(١٠) أمين عبد الله محمود، الجامعات الخاصة فى الأردن: قراءة أولية، فى: الجامعات الخاصة فى البلدان العربية، منتدى الفكر العربى، مرجع سابق.

(١١) عبد الرحيم شاهين، التعليم العالى الخاص فى دولة الإمارات العربية المتحدة: رؤية مستقبلية، فى: الجامعات الخاصة فى البلدان العربية، مرجع سابق.

٣٣. مستقبل الجامعة والبحث العلمى:
الجامعة الجديدة والإنسان الأكاديمى الجديد

د. أحمد زايد

أولاً – المشكلة:

تفترض هذه الورقة أن المستقبل الأفضل للجامعات والبحث العلمى لا يتحقق فقط بمزيد من التمويل والتدريب وضبط الجودة، بل يتحقق أيضاً وأولاً، من خلال إعادة فهم مفهوم "الأكاديميا"، وبالتالى إعادة فهم "الإنسان الأكاديمى". وتفترض الورقة أيضاً أن "الإنسان الأكاديمى" لا يجب أن يعرف فقط بشهاداته، أو بالسلطة التى يحصل عليها داخل الجامعة، أو داخل المؤسسة البحثية، وإنما يعرف أيضاً من خلال علاقته بالأطر اللاأكاديمية، أى المعطلة لحركة العقل والفكر، والمثبطة لقدرة الفرد على "النظر والاعتبار،"وتحرى الدقة والموضوعية، والتحرر من الهوى والضلال. ويؤدى بنا ذلك إلى أهمية النظر فى "الوجود الاجتماعى" للأفراد وما يحمله من نمط للعيش والثقافة، وقد نتمكن بناء على ذلك من أن نطرح سؤالاً مهماً: هل يمنح الوجود الاجتماعى والثقافى للأكاديميين قدرة على تحقيق شروط الأكاديمية، أم أنه يتحول إلى عقبة فى سبيلها ؟ وهل لنا من سبيل إلى تكوين إنسان أكاديمى جديد، لبناء جامعة جديدة، وأطر جديدة لثقافة بحثية؟

ثمة ظروف جديدة فى مجتمعنا، تدعونا إلى أن نطرح قضية الإنسان الأكاديمى الجديد. فالمجتمع المصرى قد دخل خلال العقدين الماضيين فى مجموعة من التحولات –الاقتصادية والسياسية والاجتماعية– التى ترسى له دعائم مستقرة، كمجتمع جديد يعتمد الحرية والديموقراطية وسيادة القانون، ويدافع عن التنافس الاقتصادى والسوق الحرة، ويدعو إلى تأسيس حياة مدنية أكثر استقلالا عن الحكومة، ويسعى إلى تكوين إنسان مصرى جديد قادر على أن يتنافس محلياً ودولياً، وعلى أن ينمى طاقاته وقدراته من أجل حياة أفضل. وفى هذه الظروف نجد الجامعة سباقة إلى أن تغير من نفسها، وأن تطور من نظمها وأهدافها، وأن تسعى إلى الرقى بقدراتها. فإذا كنا على أعتاب مجتمع جديد، وإذا كنا ندرك أننا بحاجة إلى جامعة جديدة، فإننا بحاجة –أولاً وأخيراً– إلى إنسان أكاديمى جديد.

والطريق إلى تكوين الإنسان الأكاديمى الجديد هو أصعب الطرق فى العملية التطويرية برمتها، فبناء الإنسان ليس كبناء المبانى أو سن التشريعات واللوائح، فهو بناء نفسى وعقلى

واجتماعي وثقافي معقد يحتاج تفكيكه وفهمه، ومن ثم إعادة بنائه، إلـى وقـت طويـل. ولا ندعي في هذه الورقة تقديم إجابات جاهزة، أو وصفة أكاديمية لبناء هذا الإنسان الجديد، وإنما هي محاولة لمقاربة مشكلات الوجود الاجتماعي والأكاديمي "الإنسان الأكاديمي" الذي نود أن يتحول - مع حركة اندفاع الجامعة إلى البناء الجديد -إلى "إنسان أكاديمي جديـد". فـالطريق إلى "المثال" لا يتأتى إلا من خلال فهم "الحال"، والفهم دائماً هو نقطـة الانطـلاق لتحسـين الوجود.

ولقد استقرت في العلم الاجتماعي الحديث فرضية، مفادها أن الفهـم الـداخلي العميـق للذات ونقدها من الداخل، هو الطريق نحو تحسين وجود هذه الذات. وكلما كان هـذا الفهـم داخلياً وذاتياً، كان الطريق إلى تحسين الوجود قصيراً.

والحقيقة أننا لا نستطيع أن نتحدث عن تنمية قدرات أعضاء هيئة التـدريس بالجامعـات بمعزل عن هذه الرؤية العامة لوجود "الإنسان الأكاديمي". فحل المشكلات التي تكتنـف هـذا الوجود، وإزاحة التناقضات التي يمكن أن تظهر داخل مستوياته المتعددة، كفيل بـأن يعمـق وعينا بالظروف المحيطة بوجودنا الاجتماعي والعلمي، وأن يمكننا بالتالي مـن تغييـر هـذه الظروف، ومن حل المعضلات التي تفرضها علينا، وأن ننطلق بالتالي إلى آفاق أوسع لتنمية قدراتنا ومهاراتنا العلمية.

ويستخدم مفهوم "الإنسان الأكاديمي" هنا ليشير إلى كل من يتخذ من العلم- طبيعياً كـان أم اجتماعياً- ميدانا لعمله ومسيرة حياته. ويستغرق هذا المفهوم الاشـتغال بالبحـث العلمـي والتدريس الأكاديمي، وما يتفرع عنهما من أنشطة، كالإشراف علـى الطـلاب أو التوجيـه الأكاديمي لهم، أو إدارة العمل الأكاديمي. أما مفهوم الوجود فلا يسـتخدم بـالمعنى الخـاص الذي يشير إلى الوجود الإنساني في حد ذاته، ولكنه يستخدم بالمعنى الخاص؛ الذي يشير إلى الوجود مع الآخرين، والوجود في العالم واكتساب ثقافته، والتفاعل مع الآخرين فيه.

ولمقاربة وجود "الإنسان الأكاديمي" يمكن التمييز بـين مسـتويات للوجـود: الوجـود الاجتماعي الثقافي العام، والوجود الأكاديمي الخاص. ويشير المستوى الأول إلى الخصـائص والعلاقات، التي تشكل عقل ونفس الإنسان الأكاديمي في محيط مجتمعه وثقافته، والتي تشكل بالتالي الأفق العام لبناء فكره وعقله. أما المستوى الثاني فإنه يشير إلـى الجانـب المتصـل بالعلم والعالم الأكاديمي من تكوين للإنسان الأكاديمي، أي مجموعة الخصـائص والعلاقـات

التى ينبنى عليها المستوى المتقدم من التكوين النفسى والعقلى. وإذ نقارب هـذين المسـتويين من الوجود، فإننا نقارب الجوانب المتصلة بالمجتمع من ناحية، والجوانب الأكاديمية الخاصة من ناحية أخرى، أو كأننا نقارب الأفعال "اللامنطقية" و"المنطقية" فـى سـلوكنا، ومـن ثـم التعرف على طبيعة التداخل بينهما، وصور اعتداء إحداهما على الأخرى.

والحق أن الفصل بين هذين المستوين من الوجود هو فصل تحليلى. فكلاهما يـؤثر فـى الآخر ويتأثر به، ليؤديا فى النهاية إلى تكوين الوجود الكلى للإنسان. فليس بمقدور الإنسـان الجامعى أن يحقق وجوداً حياتياً يرقى إلى مستوى الدور الذى يؤديه، دون أن يرقـى بنفسـه على سلم التكوين العلمى رقياً سليماً، ودون أن يحقق المستويات العليا لهذا التكوين العلمـى. إلا إذا كان وجوده الاجتماعى قد تميز على النحو الذى يمكنه من الانطلاق فى فضاءات العلم دون حجب أو قيود.

وسوف تتضح لنا طبيعة العلاقة بين هذين المسـتويين مـن الوجـود (نعنـى الوجـود الاجتماعى والوجود الأكاديمى) فيما بعد. ولكن نود أن نؤكد هنا أن تداخل هذين المسـتويين من الوجود الإنسانى -خاصة فى ظروف التحول من البناء التقليدى إلـى البنـاء الحـديث- يطرح مجموعة من المعضلات لابد أن يواجهها "الإنسان الأكاديمى" وأن يجد حلولاً مناسـبة لها. وتجدر الإشارة فى البداية إلى مشكلة منهجية مهمة تكتنف أى محاولة للاقتراب من هـذه القضية، وترتبط هذه المشكلة بالتفاعل بين الداخل والخارج، أو بين الذات والموضـوع فـى مقاربة قضية تمس المشتغلين بالبحث والتدريس فى الجامعة. ويجب على الباحث فـى هـذا الموضوع ألا يفصل نفسه عن موضوع بحثه، لكى لا يتحول حديثـه إلـى وصـايا يقـدمها لزملائه، وقد لا يستطيع هو نفسه أن يحققها. على العكس من ذلك فإن حديثه يجب أن يكـون من الداخل لا من الخارج. وفى هذه الحالة فسوف يتحول هو نفسه إلـى موضـوع لبحثـه، بحيث ينسحب عليه كل ما يقوله عن الفئة التى ينتمى إليها.

ثانياً - الوجود الاجتماعى للإنسان الأكاديمى:

ينشأ الإنسان الأكاديمى نشأة عادية مثله مثل أى عضو فى المجتمع. فهـو فـرد عـادى يتشرب ثقافة البيئة التى يعيش فيها. وتتكون هذه الثقافة من مجموعة أساليب الحياة والعـادات والتصورات والمعتقدات، التى تنتقل إلى الفرد من محيطه الاجتماعى فى الأسرة والمجتمـع المحلى.

ويخضع الإنسان الأكاديمى لنوع اخر من الثقافة، وهى تلك التى يكتسبها عبـر خبراتـه التعليمية المختلفة، بدءاً من التعليم الابتدائى وحتى التعليم الجامعى. ويختلف هذا الشـق مـن تكوينه الثقافى –أى التعليم الجامعى– فى أنه يقدم له نوعا خاصا من المعرفة هـى المعرفـة العلمية الأكاديمية. ولكن رغم تميز هذا الجانب فى التكوين الثقافى المعرفى، إلا أن الإنسـان يكمله من خلاله ما اكتسبه فى محيطه الاجتماعى من تصورات ومعتقدات وأسـاليب حيـاة. فهو عبر تكوينه العلمى والأكاديمى يقابل مدرسين وأساتذة يتأثر بهم سـلوكيا وثقافيـا، وهـم ينقلون إليه تصوراتهم عن الحياة وآراءهم وتوجهاتهم الفكرية والأيدلوجية والبيئيـة، بشـكل مباشر، أو بشكل غير مباشر. ويعنى ذلك أن أستاذ الجامعة يدخل إلى عالم الأكاديميـا وهـو معبأ بالتصورات والافتراضات، التى تكون أساس وجوده الاجتماعى والثقافى.

ويفترض أن تؤثر هذه التنشئة على أحكامه، وعلى نمط أدائه، وعلى الطريقة التى يقـدم بها على حل المشكلات العلمية والأكاديمية، أو الطريقة التى يصدر بها قرارات تـؤثر علـى مجرى الحياة الأكاديمية، أو على مصير أفراد داخل النطاق الأكاديمى. ولقـد أكـد علمـاء الاجتماع المحدثين على هذه الحقيقة، عندما افترض بعضهم أننـا لا يجـب أن ننظـر إلـى الأفكار والنظريات العلمية والقرارات البحثية والانتقائية فى مشكلات البحـوث، والبـراهين العلمية، بمعزل عن القوى التحتية الخفية التى تؤثر فى تكويننا الاجتمـاعى والثقـافى. فهـذه القوى هى التى تشكل مجموعة الافتراضات الضمنية العامة والخاصة، التى تحرك وجهاتنـا العلمية، واختياراتنا وأساليبنا السلوكية والاعتقادية، التى تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية بعامة؛ بدءاً من الأسرة فجماعات الرفاق، فزملاء الدراسـة، فـزملاء العمـل..إلـخ. أمـا الافتراضات الخاصة فإنها تتكون من جماع التصورات والأساليب السلوكية والاعتقادية، التى تكتسب من خلال التنشئة العلمية والأكاديمية على أيدى أناس بعينهم، وفى إطـار نظريـات وافتراضات معينة. ويفترض أن تشكل هذه الافتراضات العامة والخاصـة أساسـاً للتحيـز والانتقاء والتشيع لآراء بعينها، بل والتشيع لأفراد بعينهم.

وإذا ما نشأ الإنسان الأكاديمى فى إطار وجود اجتماعى خاص، فإنه يفترض أن يتـأثر بهذا الوجود، وأن يكون هذا التأثر عميقاً وقوياً، ولكـن يفتـرض أيضـاً أن تعمـل الثقافـة الأكاديمية على تأسيس وجود خاص، وأن تزعزع الجـذور العميقـة للثقافـة الفطريـة، أو المشاعر الفطرية المتأسسة على الانفعال والعاطفة، والتى تتنافض تماماً مع الثقافـة العلميـة

المعتمدة على العقل والمنطق. وتلك هى النقطة التى نود أن نقف عندها قليلاً ونحن نفكر فى بناء وجود أكاديمى صحيح للأستاذ الجامعى.

ثمة مقدمات ثلاث نرتب عليها الفرضية التى نود طرحها هنا:

الأولى: طبيعة المجتمع الذى ينشأ فى كنفه الأكاديميون المصريون وأضرابهم فى كل المجتمعات النامية عبر العالم. إن هذا المجتمع ما يزال يصارع الحداثة، ويموج بالتوترات والتناقضات بين ما هو قديم وما هو حديث. ولسنا هنا فى معرض توصيف هذا المجتمع، فثمة دراسات عدة قامت بهذه المهمة. وحسبنا أن نؤكد لتحقيق أهداف هذه الورقة، أن الشخص الذى ينشأ فى هذا المجتمع سوف يمتلئ بكثير من التصورات والاتجاهات المتأثرة بالثقافة التقليدية من ناحية، وبالثقافة الحديثة من ناحية أخرى، كما أنه سوف يمتلئ بالأساليب السلوكية المتأثرة بسلبيات عمليات مصارعة الحداثة. ويفترض فى الإنسان الأكاديمى القادم من هذا المجتمع أن يكون محملاً بكثير من التصورات، والاتجاهات، وأساليب السلوك، التى قد تتعارض مع أسس التكوين العلمى السليم، والتى عليه أن يعمل جاهداً على مغالبتها. وهذه بعض نماذج من هذه التصورات والأساليب السلوكية:

١. فهم العمل الأكاديمى بوصفه وظيفة حكومية تدر دخلاً ثابتاً، لا بوصفه مهنة تتعالى على كل أجر وأى أجر.
٢. ضرورة أن يكون الإنسان الجامعى غنيا ومرموقاً ومشهوراً (كرجال الأعمال، ونجوم السينما، وأثرياء المجتمع).
٣. مسايرة العامة فى مظاهر تحيزهم، وتعصبهم، وفى نظرتهم إلى المساواة.
٤. التطرف فى النظرة إلى الأمور، والذى يصل إلى أقصى مداه فى مساندة النظرة التعصبية والآراء المتطرفة.
٥. الميل إلى معايير الخصوصية (فى مقابل معايير العمومية) التى تحبذ الشللية والمكانة الموروثة.
٦. الأفكار والتصورات غير العلمية، كاليقين بالعين الشريرة والسحر والشعوذة
٧. الصور المختلفة من الشك والريبة من الآخرين وعدم الثقة فيهم.
٨. النظر إلى الوظيفة الأكاديمية بوصفها طريقاً للوصول إلى السلطة.
٩. قيم الأبوية التى يتحكم من خلالها الكبار فى الصغار، والتى تقوم على مبادئ غير

ديموقراطية.

١٠. النظر إلى مهنة الأستاذ أو الباحث على أنها باعثة على المكانة والهيبة، وأنها وسيلة لتحقيق مزايا اجتماعية وتميز اجتماعي.

والثانية: تتعلق بطبيعة النظام التعليمي الذي يخبره الشخص في مثل هذا المجتمع. وثمة ملاحظات تؤكد أن نظامنا التعليمي وبخاصة ما قبل الجامعي ما تزال تكتنفه بعض العقبات، كالتركيز على الحفظ والاستظهار، أكثر من التركيز على الفهم والتحليل والتركيب، كما أن المناهج وطرق التدريس ما تزال تقليدية ترسخ قيم الخضوع (من خلال علاقة المدرسين بالتلاميذ) وقيم الاستغلال والتربح (من خلال انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية). وفي ظروف كهذه، فإن النظام التعليمي الذي يفترض فيه أن يزيل من العقل بعض التصورات والاتجاهات السلبية الشائعة في الثقافة العامة للناس، لا يقوم بهذه الوظيفة، بقدر ما يرسخ قيما أخرى سلبية. بل أنه قد لا يضيف شيئاً جديداً وعميقاً إلى العقل، ليجعله قادراً على تجاوز هذه الثقافة الشائعة نحو ثقافة علمية رصينة. إن أبرز السلبيات التي تترتب على ما يشيع في النظام التعليمي من تركيز على الاستظهار والخضوع الدائم، هي الصورة الذهنية التي يكونها الطالب عن المدرس أو الأستاذ الجامعي، والتي تتحول في ذهنه إلى صورة تتفق –أكثر– مع الصورة القائمة في الثقافة الشائعة، ولا تتفق بحال مع الصورة المثالية للمدرس أو الأستاذ. فغالباً ما تتحدد صورة المدرس أو الأستاذ الجامعي على أنه شخص ذو شخصية حاسمة؛ يأمر فيسمع رأيه دون مناقشة، يهابه الطلاب ويخافون منه، ولا يجدون وسيلة لمخالفته في الرأي، وهو عارف بكل الأمور، لا يستعصي عليه أمر من الأمور ولا مشكلة من المشكلات. فهو العارف ببطون الأمور، وهو القادر على الحسم في المشكلات، ورأيه غير قابل للمراجعة، وهو إذ يدخل قاعة الدرس لا يرتفع فوق صوته صوت، ويطل عليه الطلاب برؤوس خائفة لا تمتلك من أمرها شيئاً إلا الاستماع. كما تتدعم –من خلال التعليم الجامعي خاصة– صورة أخرى للأستاذ الثري الذي "باع كتب الدنيا والآخرة" فصار رجلاً ثرياً مرموقاً، وللأستاذ الذي شغل مناصب إدارية عديدة، وكون شبكة علاقات قوية هنا وهناك. وفي خضم هذه الصور الذهنية المختلفة تختفي صورة الأستاذ الباحث المدقق، بل إنه قد يصبح شخصاً غريباً، ينظر إليه نفس نظرة طلاب المدارس إلى التلميذ "الدَّحاح" الذي لا يعرف لمتع الحياة سبيلاً.

وثمة **مقدمة ثالثة** لا تحتاج إلى تفصيل؛ وهى ترتبط بالظروف المادية التى تحيط بالعدد الأغلب من أعضاء هيئة التدريس. ولهذه الظروف وجهان: الوجه المتصل بما قبل الالتحـاق بالسلك الجامعى، والوجه المتعلق بما بعد الالتحاق بالسلك الجـامعى. والحقيقـة أن صـعوبة الظروف المادية فى المرحلتين قد تؤدى دوراً إيجابياً فى تحفيز الدافعية، وشحنها نحو مزيـد من التفوق والنجاح. ولكنها -وبخاصة فى وجهها الثانى- قد تؤثر تأثيراً سلبياً بتحويل أهداف الحياة إلى أهداف مادية، واستبدال الأهداف المادية بأهداف الارتقاء بالبحث العلمـى وتنميـة القدرات الذاتية.

وتؤدى ظروف الحرمان إلى أن تتحول المساعى المادية إلى أهداف فى حد ذاتها، وتبـدأ الحياة فى التمحور حول تحقيق الاستقرار المادى، وتربية الأبناء، وتتحول الأهداف المرتبطة بالعلم إلى أهداف ثانوية أو محدودة، خصوصا بعد أن يتم الأستاذ بحوث الترقية.

ومن المقدمات السابقة نستخلص نتيجة مهمة، مفادها أن الظروف الثقافية والاجتماعيـة التى ينشأ فيها (الإنسان الأكاديمى)، والإطار التعليمى الذى يحصل معارفه فى كنفه، يحتمـل أن تشكل (نمطاً خاصاً) للوجود الاجتماعى للأستاذ الجامعى. وتتحدد معالم هذا النمط الخاص فى مجموعة من العناصر:

١. انخراط فى الثقافة الشائعة، وعدم القدرة -إلا فى النذر اليسير- على التخلـى عـن الكثير من تصوراتها واتجاهاتها.
٢. تطوير علاقات مع الطلاب تتأسس على الصورة الشائعة عن الأستاذ الجامعى.
٣. تحويل الأهداف الأكاديمية إلى أهداف مادية، وتسطيح العمل الأكاديمى، واختزالـه إلى جهود مبسطة تحقق أعلى فائض مادى.

والحقيقة أن كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة يشكل معضلة جوهريـة فـى تكـوين الإنسان الأكاديمى. وتتلخص هذه المعضلات فى أسئلة محيرة، لا شك فى أنها تطـرأ علـى أذهان بعضنا، ممن يرغبون فى تحسين وجودهم الاجتماعى والمعرفى، وهى: كيف يمكن أن نكتسب المنهج العلمى ونتشرب أسسه وقواعده ونحن نمتلئ بمشاعر التحيز بـل والتعصـب أحياناً؟ وكيف نتوصل إلى تفكير عقلانى ومنطقى وعقولنا ما تزال تلاحق صوراً من الخرافة والتفكير اللاعقلانى؟ وكيف نساهم فى تكوين العقول المفكرة والمنتجة للمعرفة وهى تفتـرض فىّ أننى أمتلك كل الحقيقة؟ وكيف أساهم فى تكوين العقول الحرة من خلال علاقـة أساسـها

التصلب والقهر؟ وكيف أوفق بين طلب العلم وطلب المال؟ وكيف أتخلص من صور النماذج المبهرة التى حققت نجاحاً مادياً لايطال بالعلم وحده؟ وما هى الحدود الفاصلة بين العلم والسلطة؟ أو بين العلم وسلوك البطولة أو التمسرح فى الحياة العامة؟

وأغلب الظن أن طرح مثل هذه الأسئلة هو بداية الطريق نحو الولوج الحقيقى إلى عالم الأكاديميا. فلا شك أن كثيراً من المشكلات التى تثيرها هذه التساؤلات -والنابعة من مشكلات أكبر وأوسع نطاقاً- تتصل بتكوين الوجود الاجتماعى للإنسان فى سياق ثقافة معينة ومجتمع معين. إن كثيراً من هذه المشكلات تتناقض مع العالم الأكاديمى، وما يتطلبه من تعال عن المشاعر الفطرية، ومن نزاهة وموضوعية، ومن منطق وعقلانية، ومن تواضع وعدم يقين، ومن حرية والتزام وتجرد، ومن إيمان مطلق بالنسبية والتعدد. ولا شك أن الوعى بهذا التناقض هو بداية الطريق نحو الوعى لتحييد مشكلات وجودنا الاجتماعى ونحن على أعتاب العالم الأكاديمى. فليس بمقدورنا إحداث قطعية مع مشكلات وجودنا الاجتماعى، ولكن بمقدورنا أن نعى هذه المشكلات، وأن نحيدها قدر الجهد، إلى أن يأتى اليوم الذى يتشكل فيه وجودنا الاجتماعى بدونها. وقد يمكننا هذا الوعى من أن نتخذ إجراءات تمكن الجيل الجديد -من أعضاء هيئة التدريس والباحثين- من تجاوز هذه المشكلات فى سن صغيرة، من خلال تشجيعهم على تطوير صورة من النقد لهذه الثقافة، وتمكينهم من إحداث قطعية مع سلبياتهم، وتمكينهم أيضاً من تطوير "نموذج" للأستاذ الجامعى يتلاءم والمثل العليا لعالم الأكاديميا، لا المثل العليا لثقافة العامة.

وليست هذه دعوة لانفصال الجامعة عن المجتمع كما قد يفهم البعض. فالقول بارتباط الجامعة بالمجتمع، يختلف عن القول بأن الجامعة يجب أن تفكر بالطريقة التى يفكر بها المجتمع. إن ارتباط الجامعة بالمجتمع يعنى أن تحاول الجامعة تطوير هذا المجتمع، والمساهمة فى حل مشكلاته، والمشاركة فى رسم صورته المستقبلية، وهذا هو أحد الأهداف الأساسية للجامعة، إن لم يكن هدفها الأساسى. وفى اعتقادنا أن الجامعة لا تستطيع أن تحقق هذا الهدف إلا إذا كانت منبرا لفكر مختلف، ورؤية مختلفة. وجه الخلاف هنا لا ينصب بحال على الأصول الثابتة لثقافة المجتمع وقيمه، ولكنه ينصب على ما علق بهذه الثقافة عبر تحولاتها المعاصرة.

لقد أكد سعد زغلول فى خطابه الذى ألقاه فى افتتاح جامعة القاهرة، حين أسست كجامعة

أهلية، على أن الجامعة هى مؤسسة "لا دين لها إلا العلم". وأحسب أنه كان يقصد بذلك أن لا ينجرف أهل العلم إلى ما هو غير علمى، وألا ينشغلوا بغير العلم سبيلاً إلى عالم الأكاديميا.

ثالثاً – الوجود الأكاديمى:

نقصد بالوجود الأكاديمى ذلك الجانب المتصل بالعلم والعالم الأكاديمى من تكويننا الداخلى، أى من تكوين مشاعرنا وتصوراتنا وعقولنا وما تنتجه هذه العقول من معرفة علمية. ولاشك أن هذا الجانب من الوجود على علاقة وثيقة بالوجود الاجتماعى والثقافى العام. فهذا الوجود الاجتماعى الثقافى العام يساهم بدور كبير فى تشكيل الوجود الأكاديمى. ولعل الجزء السابق من هذه الورقة قد أوضح هذه العلاقة. ومع تسليمنا بهذا التداخل إلا أن لكل نمط من الوجود مشكلاته النوعية.

فعندما نترك مستوى الوجود الاجتماعى إلى مستوى الوجود الأكاديمى، نصادف عدداً من المشكلات، هى بمثابة المقدمات التى تمكننا من فهم هذا الوجود وطبيعة ارتباطه بالوجود الاجتماعى العام.

وأول هذه المقدمات يتعلق بطبيعة فهم الإنسان الأكاديمى للمعرفة وأهدافها وأهميتها النسبية. ويمكن تفصيل الحديث حول هذه القضية على النحو التالى:

١. ثمة إجماع على تراتبية معينة للمعرفة تساير إلى حد كبير التراتبية الشائعة. بل أن هذه التراتبية لا تتحدد فى شكل فروع علمية، بقدر ما تتحدد فى إطار ترتيب للكليات، بحيث تنقسم إلى كليات للقمة وأخرى للقاع. ويستخدم تعبير "كليات القمة" ليشير إلى الكليات التى تأخذ أعلى الدرجات، والتى تمنح خريجها فرص عمل متميزة؛ مثل كليات الطب والهندسة والإعلام والاقتصاد وأخيراً التربية. وتتدرج باقى الكليات بعد ذلك، من "الكليات المتوسطة" مثل التجارة والسياحة والفنادق والحاسبات، إلى "الكليات الأقل مكانة" ككليات الآداب والحقوق والعلوم. ويسيطر على رجال الأكاديميا نفس التصور تقريباً، ويتجلى ذلك فى استخدامهم لمفهوم كليات القمة دون وعى بأنه يؤشر إلى تراتبية– قد تكون غير صحيحة– لفروع المعرفة العلمية. حقيقة أن الكثير منا يدرك أهمية أن تأتى دراسة الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا فى قمة التراتب الهرمى لفروع المعرفة، ولكن القليل منا يدرك أهمية أن تأتى الفلسفة فى مقدمة العلوم، ويدرك عدد أقل أهمية التوازن الخلاق بين فروع

المعرفة المختلفة. ولكن فى كل الأحوال ثمة خضوع من جانب رجال الأكاديميا للتراتبية التى يصنعها الناس بميولهم واتجاهاتهم، والتى يصنعها المجتمع من خلال ما يوفره من فرص للتميز أو العمل.

وتنعكس هذه التراتبية لفروع المعرفة على تراتبية فى المكانة التى يحتلها المتخصصون فى الفروع العلمية المختلفة، أو فى نظرة كل تخصص إلى التخصصات الأخرى، فالذين ينتمون إلى التخصصات التى توضع فى المرتبة الأعلى ينظرون إلى التخصصات الأخرى على أنها غير مفيدة وغير مجدية، والذين ينتمون إلى التخصصات التى توضع فى المرتبة الدنيا يتقوقعون حول أنفسهم، ويتخذون موقف الدفاع الدائم عن أهمية تخصصاتهم.

٢. وتثار هنا مشكلة ثانية ترتبط بالأهمية النسبية للمعارف العلمية. ولا شك أن مقولة التوازن بين العلوم المختلفة هى أفضل الحلول لهذه المشكلة، بحيث يكون لكل فرع من فروع المعرفة أهمية نسبية فى علاقته بالفروع الأخرى. ولكن هذا التوازن لا يزال بعيد المنال، فما يزال كل منا يتقوقع داخل تخصصه ناظرا نظرة دونية إلى التخصصات الأخرى، ومعتبراً أن التخصص الذى ينتمى إليه هو أفضل التخصصات. فالمتخصصون فى العلوم الطبيعية ينظرون إلى علومهم على أنها أهم العلوم، بينما يسعى المتخصصون فى العلوم الاجتماعية جاهدين إلى إثبات أهمية علومهم؛ إذ يجدونها لا تكتسب أهمية فى أذهان الناس ولا فى أذهان زملائهم المتخصصين فى العلوم الأخرى. ويترتب على ذلك مشكلة مهمة فى تكوين الوجود الأكاديمى للأستاذ الجامعى؛ فهذا الخلل يدفع إلى الانغلاق داخل التخصص، وعدم القدرة على الاستفادة العلمية التى يمكن أن تفتحها أمامنا التخصصات التى لا تدخل فى إطار اهتمامنا، رغم أن تاريخ العلم يقدم لنا نماذج من استفادة متخصصين فى فروع معينة من تخصصات أخرى، ورغم أن العلم المعاصر يقدم لنا دعوة صريحة للتداخل والتزاوج بين فروع المعرفة العلمية المختلفة، دون احتقار أى منها.

٣. ويترتب على ذلك مشكلة قد تكون الأخطر فى التكوين المعرفى للإنسان الأكاديمى. وهى تتصل بوحدة المنهج العلمى؛ فمن البديهيات المستقرة أن المنهج العلمى واحد،

وإن اختلفت الظواهر (طبيعية أم بيولوجية عضوية أم اجتماعيـة واقتصـادية)، أو اختلفت وسائل الاتصال بالمادة موضوع الدراسة. ومع ذلك فإننا لا نصادف إدراكاً لهذه الوحدة فى كثير من الممارسات الجامعية والتربوية. فتقسيم فروع المعرفة إلى علمى وأدبى يخرج علوم الاقتصاد والاجتماع والسياسة والتاريخ والجغرافيـا مـن دائرة العلم. كما أن التقسيم الشائع للعلوم إلى علوم نظرية وأخرى عمليـة يحـدث خلطاً، قد يصل إلى اعتبار الرياضيات علماً عملياً وهى أكثر العلوم نظريـة، كمـا يحدث خلطاً آخر يتمثل فى إخراج النظرية من دائرة بعض التخصصات، بحيث قد يعتبر المتخصص المبتدئ فى التشريح أو الفسيولوجيا أو الكيمياء أن العلـم الـذى يدرسه هو مجرد تجميع للنتائج دون الاهتمـام بالنظريـة، أو أن ينظـر الـدارس المبتدئ للرياضيات إليها باعتبارها قدرة على حـل مشـكلات عمليـة، وليسـت تجريدات عقلية تصل إلى أعلى مراتب الدقة المنطقية. وأخيراً فإن تقسـيم العلـوم إلى اجتماعية وطبيعية كثيراً ما ينزع عن العلوم الاجتماعية صفة العلم. ويـنعكس ذلك حتى فى التنظيم المؤسسى للهيئات البحثية، حيث يتبع المركز القومى للبحوث الطبيعية أكاديمية البحث العلمى، بينما يتبع المركز القـومى للبحـوث الاجتماعيـة والجنائية وزارة الشئون الاجتماعية.

وترتبط المقدمة الثانية فى درس الوجود الأكاديمى بطبيعة اكتسـاب المعرفـة: فلـيس هناك من شك فى أن وجود تصورات معينة حول المعرفة العلميـة يشـكل طريقـة معينـة لاكتسابها.

١. ففى ضوء ما ذكرناه آنفاً حول التصورات الشائعة للمعرفة، فإن الطريقة الأشيع فى تكوين الوجود الأكاديمى تعتمد على الفصل شبه الكامل بين التخصصات، بحيث لا يستطيع الطالب فى أى كلية أن يستفيد من تخصصات الكليـات الأخـرى، إلا إذا سمحت لائحة كليته بذلك. ونجد هذه القطعية قائمة على نحو حاد بين الكليات التـى تدرس العلوم الاجتماعية والكليات التى تدرس العلوم الطبيعية، وهـى قطعيـة قـد تصل فى بعض الحالات إلى أن يتحول الحوار بين اثنين من تخصصين مختلفـين إلى حوار متعصب حول أهمية التخصص، ولسان حال كل منهما يقول "إحنا عندنا كذا وكذا"، بل إننا نجد أن هذا الحوار قائم حتى بين التخصصات المتقاربة مثل علم

النفس وعلم الاجتماع. وقد ينتهى هذا التعصب إلى أن يتهم بعض الأساتذة أمام طلابهم تخصصات برمتها بأنها تخصصات غير علمية، أو أنها يجب أن تمحى على الخريطة العلمية.

٢. ويترك ذلك النهج فى اكتساب المعرفة العلمية أثره على أساليب التنشئة العلمية، وعلى الطريقة المتبعة فى اكتساب المعرفة، فنجد من ناحية أن التعصب والانعزالية تنتقلان من التخصصات المتباعدة إلى التخصصات المتقاربة. بل أنهما ينتقلان إلى داخل التخصص الواحد، حيث يميل كل أستاذ إلى "تشليل" عدد من التلاميذ حوله، لا فى برنامج علمى محدد بل فى مقابل "تشليلات" أخرى داخل التخصص نفسه. وتنعدم هنا روح الفريق العلمى الذى يعد متطلباً أساسياً لاكتساب المعارف العلمية وتراكمها. وفى هذه الظروف تكاد تنعدم الحرية الأكاديمية، وتستبدل روح القهر والتسلط والاستغلال، بالعلاقة المنتورية بين الطالب والأستاذ.

٣. وفى ضوء غياب أو نقص المتطلبات الأساسية لاكتساب المعرفة، تتفشى هذه الروح وتنتشر بحيث لا يترك الباب لتجاوزها إلا فى النذر اليسير. وبديهي أن المكتبة والمعمل وتكنولوجيا المعلومات، هى أهم متطلبات عملية اكتساب المعرفة، فالمكتبة توفر الكتاب الحديث فتضع الطالب فى قلب المعرفة العلمية، والمعمل يوفر أداة الابتكار والتجديد، وتكنولوجيا المعلومات تضع الباحث فى قلب العالم. ونحن نعرف جميعاً مدى ما تعانى منه جامعاتنا من نقص فى المعامل والمكتبات وتكنولوجيا المعلومات. ولا يمكن أن نعزو ذلك إلى نقص الإمكانات المادية فقط، فنحن بحاجة إلى تقديم تفسير لهذا النكوص فى أعمدة البحث العلمى بالجامعة. وفى اعتقادنا أن المسألة ترتبط بطبيعة تكوين الإنسان الأكاديمى نفسه. فالظروف المادية الصعبة، وعدم قدرته على الانفلات من ثقافة العامة، وظروف تكوينه العلمى وطبيعة العلاقات التى يتشكل فيها، كل هذا يحدث ضرباً من تحويل الاهتمامات لديه، حيث تحل الاهتمامات غير العلمية محل الاهتمامات العلمية. كما تحدث هذه الظروف ضرباً من تحويل التنافس لدى الإنسان الأكاديمى من تنافس على الرقى العلمى، إلى تنافس حول أهداف صغيرة، قد تتحول فى الصورة المتطرفة إلى صراع شخصى. ويدعونا ذلك إلى أن نتجاوز قليلاً عن فكرة الإمكانيات المادية

ونحن نفكر فى قضية البحث العلمى، أو فى قضايا المكتبة والمعمــل وتكنولوجيــا المعلومات كوسائل مهمة لرقى المعرفة والبحث العلمى.

صحيح أن الإمكانات المادية مهمة وضرورية، ولكن الأكثر منها أهمية ثقافــة البحث العلمى، والتى يجب أن ترتبط بالواقعية العالية نحو تحصيل المعرفة، ونحــو خلق المعرفة. فالفرد الذى لديه دافعية عالية نحو الخلــق والابتكــار، يســتطيع أن يحقق ذلك بأبسط الأجهزة، ويستطيع أن يطور فى الأجهزة البســيطة فــى ضــوء إمكاناته المحدودة.

وترتبط المقدمة الثالثة بقضية المنتجات العلمية للإنسان الأكاديمى، وتتصل هذه القضية بعملية التراكم العلمى، وبالنشر الجامعى، وبالعلاقة بين الجامعة والمجتمــع. والحقيقــة أنــه يتعذر وجود تراكم علمى فى ضوء ظروف التكوين العلمى الراهنة، التى تنعدم فيها الخطــط العلمية الموجهة للأبحاث، والتى تقل فيها أيضاً قنوات التواصل مع المســتويات الأكاديميــة العالمية. وإن غياب الهدف فى أى مسعى علمى –أو غير علمى– يؤدى إلى تشتيت المســعى وتبعثر اتجاهاته. ولكن المشكلة هنا ليست فى غياب الهدف، حيث تحــدد اللــوائح الجامعيــة والأنظمة الجامعية أهدافاً واضحة لا غبار عليها. ولكن المشكلة ترتبط بالطرق التــى طبقــت بها هذه اللوائح فى الحياة الجامعية اليومية. وأغلب الظن أن ظروف التكوين العلمــى تــؤدى إلى إستبدال الروح الجماعية بالروح الفردية، والأهداف الجماعية بالأهداف الفردية. ولــذلك فإننا نجد أى نجاح يتحقق يكون دائما وراءه فرد وليس جماعة، كمــا نجــد أن النجــاح فــى البحث العلمى هو نجاح فردى دائما.

ويترتب على ضعف التخطيط للبحث العلمى مشكلات فرعية كثيرة، لعل أهمها:

- ضعف التراكم العلمى، أو تشتت نتائج البحوث الفردية المختلفة دون وجــود رابــط يربطها جميعاً فى سياق محدد.
- تشتت قنوات النشر، وتحويلها إلى قنوات لنشر بحوث الترقيات، وليس لنشر العلم المنظم.
- فقدان الرابطة بين المستوى المحلى من العلم والمستوى العالمى، أو ضــعفها علــى أقل تقدير.
- ضعف الرابطة بين البحث والتنمية القومية فــى المجــال الصــناعى والزراعــى والاجتماعى.

ماذا عسى أن يكون الوجود الأكاديمى للإنسان الأكاديمى فى ضوء هذه المقدمات؟ أغلب الظن أن هذه الوجود سوف يواجه بعقبات تصده عن أن يرتقى ويتطور إلى الأفضل. فثمة معضلات يجب أن نواجهها ونحن نفكر لمستقبل الإنسان الأكاديمى. فكيف يصل الإنسان إلى الدائرة الحقيقية للعلم وهو يطور تصورات عن العلم تجعله يعيش فى دائرة مغلقة؟ وكيف ينمو التخصص العلمى مستقلاً بذاته دون انفتاح على التخصصات الأخرى؟ وكيف تنمو روح الإبداع وروح النقد الخلاق، فى ظروف تنعدم فيها العلاقات المنتورية بين الطلاب والأساتذة، وتتحول فيها هذه العلاقات إلى علاقات تشح فيها روح الحرية؟ وكيف تتحقق الأهداف العلمية النبيلة فى حال تحول الأهداف إلى مسالك قد لا تكون علمية بالضرورة؟ وكيف تنمو المعرفة العلمية وتتراكم دون خطط وبرامج علمية تحظى بإجماع عام؟ وكيف ينمو البحث العلمى دون قاعدة صلبة من تكنولوجيا المعامل والمعلومات والمكتبات؟

إن طرح هذه الأسئلة، تدفعنا بحق إلى أن نفكر فى معنى جديد للوجود الأكاديمى. كما تدفعنا إلى أن نؤسس الأجيال القادمة من أعضاء هيئة التدريس على أسس مختلفة.

رابعاً – خاتمة:

تطرح علينا الأفكار التى عرضناها فى هذه الورقة خمس مشكلات جديرة بالاعتبار والنظر:

١. إذا كانت ثمة روح جديدة تسرى فى مجتمعنا، قوامها التقدم والازدهار والانفتاح على العصر، بروح تسودها الحرية والديموقراطية، فإننا نكون فى أمس الحاجة إلى أن نفكر فى جامعة جديدة تواكب روح العصر. ولاشك أن المراجعة الشاملة لقانون الجامعات هى نقطة الانطلاق الحقيقية، نحو بناء هذه الجامعة الجديدة.

٢. وفى ضوء ما طرحناه حول الوجود الاجتماعى الثقافى للإنسان الأكاديمى، فإننا بحاجة إلى أن نحدد إطاراً واضحاً وجديداً للعلاقة بين الجامعة والمجتمع. فالجامعة جزء من المجتمع. ولكن هذا لا يعنى -بحال من الأحوال- أن يطغى الأسلوب العام الشائع فى التفكير على تكوين الوجود الثقافى العام للإنسان الأكاديمى، أو أن تتسرب إلى الجامعة تأثيرات خارجية تغير من نمط الاهتمام العام داخلها. فالجامعة يجب أن تكون قاعدة تنوير، ومنبرا للمعرفة العلمية التى يحتاجها المجتمع لكى ينهض ويتطور، ويتخلص من كثير من مظاهر التفكير والسلوك التى تلجم تطوره.

ولا تحقق الجامعة ذلك إلا إذا ارتفعت بفكرها وسلوكها عن الثقافة الشائعة، وابتعدت عن المؤثرات التى تعيق حركة تقدمها، وقدمت ثقافة مختلفة عن هذه الثقافة لتسهم فى تحريكها ودفعها إلى الأمام. وفى الوقت الذى ترتفع فيه الجامعة عن هذه الثقافة، فإنها مطالبة فى نفس الوقت أن تنغرس فى هموم المجتمع وحاجاته بحثاً ودراسة، وأن يكون البحث العلمى فيها أداة لتنمية المجتمع بعامة، أى تنمية القطاعات الريفية والحضرية المتخلفة وتنمية البشر على عمومهم، لكى يصل المواطن إلى أعلى درجة من المسئولية والالتزام، وتنمية القطاعات المتقدمة منه على وجه خاص (تنمية الصناعة وتنمية التكنولوجيا). وفى ضوء هذا الفهم، فإن العلاقة المنشودة للجامعة بالمجتمع يمكن أن تتأسس على خطين متقابلين:

- يتجه الخط الأول بالجامعة إلى الارتفاع (أكاد أقول الانفصال) عن المجتمع، بتطوير ثقافة تتمايز عن ثقافة المجتمع، لا فى الأفعال المرتبطة بالبحث العلمى والتفكير العلمى فحسب، بل فى كل ما يصدر عن الإنسان الأكاديمى من أفعال، وما يحمل من تصورات. فالجامعة مؤسسة "لا دين لها إلا العلم"، وهى حقل إنتاج العلم والفكر الذى يجب أن يقود المجتمع من أعلى.
- ويتجه الخط الثانى إلى المجتمع، متبنياً فكرة البحث والتنمية Research and Development.ويحدد هذا الخط دور الجامعة فى تنمية المجتمع، من خلال الدراسة والبحث وتحديد المشكلات، ومن ثم التوصل إلى حلول لها.

وإذا كان الخط الأول يحقق للجامعة استقلالها وتميزها ويحميها من الأفكار المتطرفة والأفكار غير العلمية، فإن الخط الثانى يدفع بالجامعة إلى قلب المجتمع، ويمكنها من أن تؤدى الدور المنوط بها فى "ترقية أخلاق الأمة"، كما نصت الوثيقة الأولى لإنشائها.

٣. وتتعلق المشكلة الثالثة بتحسين الوجود الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس. فإذا كنا نسعى إلى تأسيس جامعة جديدة؛ فإن تأسيس هذه الجامعة الجديدة لا يتحقق إلا عبر "إنسان أكاديمى جديد."، يقترب بدرجات متفاوتة من النمط المثالى للإنسان الأكاديمى الذى يؤمن بوحدة العلوم، وبضرورة التوازن الخلاق بينها، ويفتح فكره وعقله على حقول المعرفة المختلفة، ويطور مع طلابه علاقة تتجاوز العلاقات

التقليدية الشائعة، وتتجافى مع التمليك الكامل للمعرفة، وتباعد بين تلك المعرفة والسلطة، ويطور مع زملائه علاقات عمل تقوم على روح الفريق والمصلحة الجماعية، وأولاً وقبل كل شئ يكون قادراً على فصل تصوراته ومشاعره، عن ما هو شائع إزاء التمسك بقيم العلم والحرية والالتزام.

٤. وإذا كانت المكتبة والمعمل وتكنولوجيا المعلومات ركائز ثلاث للبحث العلمى، فإن الإنسان الأكاديمى الجديد لا يمكن أن يحقق غاياته بمعزل عن المتابعة الجادة للتراث المتصل بتخصصه عبر المكتبة، وعبر استخدامه للمتاح من شبكات المعلومات، أو بمعزل عن معامل حديثة أو نظم تكنولوجيا حديثة. وليس الغاية هنا مجرد توفير هذه المتطلبات، ولكن الغاية هى أن تصبح هذه المتطلبات جزءاً أصيلاً من ثقافة الإنسان الأكاديمى، ومن حياته اليومية، ومن مسيرته العلمية. ولضمان ذلك فنحن بحاجة إلى التفكير فى آليات جديدة لا تختزل البحث العلمى فى الحصول على الترقية فحسب. حقيقة أن البحث العلمى الجاد ضرورى للترقى العلمى، ولكن لابد أن يكون العلم والبحث العلمى هو الشغل الشاغل للإنسان الأكاديمى من قبل الترقى ومن بعده. ومن الآليات التى يمكن التفكير فيها: زيادة عدد الجوائز العلمية من قبل الجامعة والدولة، وربط عضوية اللجان العلمية بالإنتاج العلمى والنشاط العلمى بصرف النظر عن الأقدمية، وزيادة الدعم المخصص للمؤتمرات العلمية، وزيادة الدعم المخصص للنشر العلمى الجامعى، وتوجيه مطبعة الجامعة نحو طبع البحوث الأصيلة لأعضاء هيئة التدريس.

٥. وأخيراً فإننا إذا كنا نسعى إلى تكوين إنسان أكاديمى جديد، فإن جل الاهتمام يجب أن ينصب على الجيل الجديد. ويمكن التفكير فى هذا الصدد فى آليات جديدة للتكوين العلمى والثقافى لهذا الجيل. ومن الآليات التى يمكن اقتراحها هنا؛ التفكير فى خلق إطار يستطيع فيه طلاب الدراسات العليا أن يحققوا تواصلا بين التخصصات المختلفة من ناحية، وأن يرتبطوا بالثقافة العلمية على نحو يجعلهم قادرين على الانفصال عن الثقافة الشائعة من ناحية ثانية، وأن يستخدموا ما هو متاح من إمكانات تكنولوجية استخداماً أفضل من ناحية ثالثة.

تعقيب

د. حازم حسنى

الجلسة بها ثلاث أوراق مهمة، مقدمة من ثلاثة باحثين مرموقين، هـم علـى الترتيـب الموجود في جدول المؤتمر: **الدكتور إبراهيم البيومي غـانم** (خبير بقسم بحـوث وقياسـات الرأى العام بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية)، **والأستاذ الدكتور نادر الفرجـاني** (مدير مركز المشكاة)، وأستاذنا **الدكتور أحمد زايد** (عميد كلية الآداب جامعة القاهرة).

سأكتفي بإبداء بعض الملاحظات على هامش ما قيل، وسوف أبدأ بورقة الدكتور إبراهيم غانم، باعتبار أن ورقته كانت الأولى طبقاً لترتيب الجـدول، وملاحظتـي حـول موضـوع الوقف، وأطرح مجرد سؤال: هل نظام الوقف هو بالضرورة نظام –من الناحية التاريخيـة– إسلامي قلده الآخرون، أم هو نظام تاريخي قديم وأخذه المسلمون حين بدأوا في بناء الدولـة منذ نشأتها وحتى وقت قريب؟ فإذا نظرنا حتى للتاريخ المصري القديم، فسـنجد أن المعابـد المصرية التي كانت مقر المدارس والجامعات المصرية القديمة، كانت تدار بنظـام الوقـف الذي يوقفه الملك على خدمة معبد من المعابد، أو مدرسة من المدارس، وهذا لا يعنى التقليـل من شأن نظام الوقف، فأود أن نركز على نظام الوقف، من حيث كونه نظام تمويـل لنشـاط معين دون أن نصادر التاريخية.

لقد أثارت لدى ورقة الدكتور إبراهيم سؤالا آخر، وهو هل المجتمع الأهلى هـو نفسـه المجتمع المدني ؟ فالمصطلحان استخدما بنفس المعنى، وحتى داخل الورقة كتـب الـدكتور إبراهيم "المجتمع المدنى أو المجتمع الأهلى"، ولقد تأملت هذا قليلاً ولا أدرى إن كان تـأملى سار في الاتجاه الصحيح أم لا، ولكني اعتقدت في النهاية أنه يوجـد فـرق بـين الاثنـين، وسأضرب مثالاً، مثال الجمعية الخيرية الإسلامية، التي أقامت مستشفى شهيرا جداً على نيل العجوزة، وهو مستشفى العجوزة، وكانت هذه المستشفى في الستينيات يقوم بالتمريض فيهـا راهبات يعلقن الصلبان على صدورهن، والسؤال هو : هل نستطيع أن نتخيل هذا اليوم ؟

أعتقد أن ذلك من الصعب، فمصر أصبح فيها –ربما– مجتمع أهلى، لكن لا يوجد فيهـا نشاط مدني بالمعنى الحقيقي للكلمة، فلا توجد ثقافة مدنية، ولكن هناك نشاطا أهليا، وهذه هي النقطة التي تحتاج منا إلى كثير من التأمل والدراسة، من أجل بناء دور نشط للقطاع الأهلـى

في مصر، وأضرب ذلك كمثال، لكن نفس الشئ سنجده خارج دائرة الدين، حتى في السياسة نجد عمليات الإقصاء، وهذه مسألة تحتاج إلى أن نتأملها بعض الشئ.

لقد تعرض الدكتور أحمد رايد للمشكلة الرئيسية بشكل ما، وسوف أعرضها بشكل مختلف، من خلال أسلوب المجاز أو التشبيه، فهناك ظاهرة مشهورة جداً في الوجود سواء في عالم الطبيعة، أو في عالم المجتمع، بعض الكتب تسميها ظاهرة البقعة الحمراء red spot، وتأتي هذه التسمية من هذه البقعة الحمراء الجميلة، التي نراها دائماً في صورة كوكب المشترى، وهذه البقعة الضخمة جداً – التي يمكن أن تبتلع كوكب الأرض ومجموعة كواكب أخرى – عبارة عن عاصفة قامت على هذا الكوكبن منذ حوالي أربعة قرون، ومنذ أن قامت هذه العاصفة وهي قائمة لا تنتهي، وأصبحت تكتسب منطق وجودها من وجودها، وهذه هي الظاهرة الخطيرة التي تتكون أحياناً في الطبيعة، وتتكون بالتأكيد كثيراً في المجتمع، وهو أن ينشأ نظام لديه القدرة أن يستمد منطق الوجود من وجوده، وليس له منطق في الوجود أكثر من أنه موجود وهذا هو سبب وجوده؛ أنه موجود، واعتقد أن التعليم في مصر دخل هذه المرحلة، وأصبح بقعة حمراء مثلما لدينا بقعة حمراء في السياسة، وفي الاقتصاد، نجد أنه في التعليم لدينا بقعة حمراء كبيرة، والسؤال هو : كيف سنتعامل مع هذه البقعة الحمراء ؟ هل سنتعامل معها بأسلوب أن نقبلها كما هي، وأن تستمر إلى الأبد، وأن تكتسب منطق وجودها من وجودها ؟ أم إننا عاقدون العزم على أن نتخلص من هذه البقعة الحمراء ؟ إذا كانت الإجابة هي أننا نريد أن نتخلص من هذه البقعة الحمراء، علينا أن نسأل أنفسنا: كيف ؟ لأنه ليس من السهل أن تقضي على هذه البقعة الحمراء، إلا من خلال مجموعة مما نسميهم outliers، أو المفردات الشاذة التي لديها حصانة من أن تتشرب النمط الذي تفرضه هذه البقعة الحمراء على مكوناتها، فتصبح مكونا غريبا داخل هذه البقعة الحمراء، وبالتالي ومن خلال تفاعلات هذه المفردات يستطيعون أن يغيروا مسار الظاهرة في اتجاه آخر، وربما كان هذا ما كان يقصده الدكتور أحمد زايد بالإنسان الأكاديمي الجديد الذي لا يتشرب هذا النمط السائد، وقد كنت بمحاضرة لطلاب الماجستير، وسأل الطلاب سؤالا مشابها لهذا، وهو رأيي فيما تفعله الدكتورة نوال السعداوي، وهل تعد نموذجا لمفهوم outlier الذي سيغير نمط المجتمع ؟ وإجابتي كانت واضحة كي نكون واضحين، وكي لا نُفهم خطأ من البعض، فعملية التغيير ضرورية، والمفردات الشاذة outliers من خارج النمط

– أي ليس لهم نسيج إسفنجي للتشرب، ولكن لديهم قدرة على التمرد على هذا النمط – ولكن كي تنجح هذه المفردات في التغيير لابد ألا تتعرض للأعمدة الخرسانية للمجتمع، ولكن مع الأخذ في الاعتبار أنني من الرافضين، وقد أكون مخطئا بفكرة أن هناك أعمدة خرسانية لمجتمع ما، فالأعمدة الخرسانية هي في الحقيقة لأفراد داخل المجتمع، أي ثوابت الأفراد وليس ثوابت المجتمع، فلا تصدم الأفراد في ثوابتهم، ولكن التفاعل يتم دائماً في مساحة المتغيرات، ونستطيع أن نغير من سلوك البقعة الحمراء، بحيث تنقشع تدريجياً ويحل محلها نمط آخر، أى بقعة حمراء جديدة، ربما بعد مائة سنة، وهكذا.

إذن التطور لابد أن يحدث عن طريق تشجيع هذه المفردات التي لا تقبل بسهولة التغيير، فالحرية تنتزع ولا تمنح، والذي يحارب من أجل الحرية سيقصى وسيوضع في قوائم سوداء، ولن تتاح له مصادر الرزق كما تتاح للآخرين، وعليه أن يقبل هذا ويعرف أنه قد اختار ذلك، فإذا كان المجتمع الأكاديمي يريد أن يصلح فإنه يستطيع ذلك، وإذا نظرنا إلى التاريخ الإسلامي، أو التاريخ المسيحي، أو التاريخ المصري القديم، أو اليوناني، أياً كان، كان العالم يتحمل ثمن علمه، وكان يهاجر من أجل العلم ويتحمل سفراً ومشقة، ويجلس لا يجد قوت يومه، وربما يجد من الأثرياء من يعطيه دعماً مادياً لكي يستمر، لكنه كان يبحث عن العلم ويريده ويدفع ثمنه، وكان هناك أيضاً المترجمون، لكن كان هناك علماء وكانوا يدفعون الثمن، وقد يصل هذا الثمن أحياناً إلى انتزاع الحياة نفسها، ولدينا في سقراط وغيره مثالاً، وفي التواريخ وليس في التاريخ الإسلامي وحده.

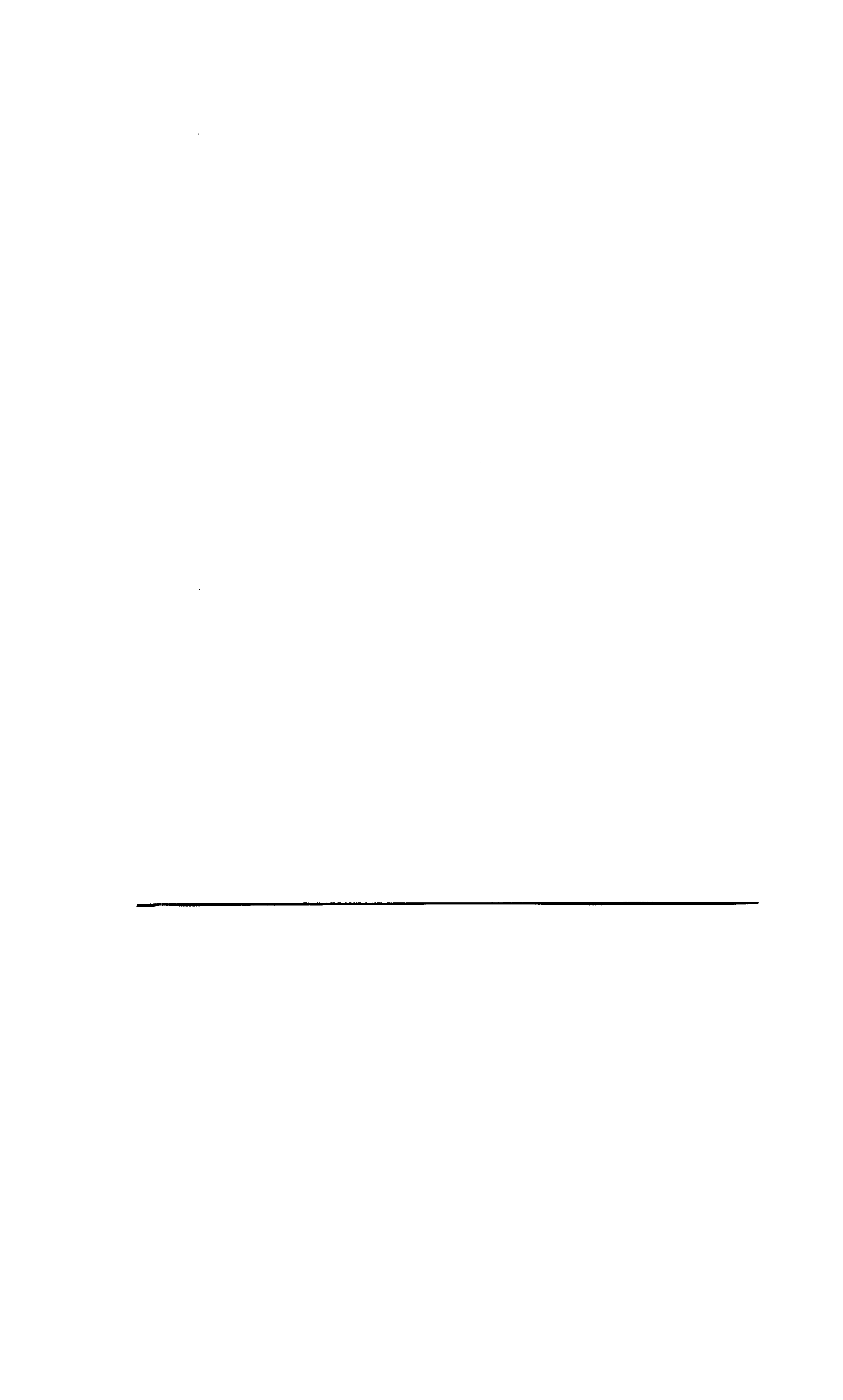
كذلك لي ملاحظة، حول العولمة والورقة التي قدمها أستاذنا الدكتور نادر فرجاني. إنه لمن المسلم به أن هناك مشكلة في التعليم في مصر، تتصل بما يسمى بالخصخصة، وتتصل بما يسمى بارتباط الجامعة بالسوق إلى آخره، لكن المشكلة هي في أننا نلقي أحياناً المصطلحات دون ضبط، ونتحدث عن نشاط قطاع أهلي في التعليم أو قطاع مدني في التعليم، ونحن نتحدث عن الجامعات الخاصة، فالجامعات الخاصة الموجودة في مصر ليست نشاطاً أهلياً بل نشاطا استثماريا business، يتم بشكل واضح تماماً، ولا علاقة له بتطوير المجتمع، فإحدى الجامعات كانت لديها مشكلة مع وزارة التعليم العالي خاصة بمعادلة شهادتها، وكان نقطة دفاعها الأساسية هي أن معظم طلابها من الطلبة الخليجيين، وبالتالي لا مجال للعرقلة من وزارة التعليم العالي. وإذا كانت هذه هي الروح، فبالتأكيد ليست هذه هي

روح فاطمة بنت إسماعيل التي تتحدث، ففاطمة بنت إسماعيل نزعت مصوغاتها، ووضـــعتها في خدمة مشروع وطني ومشروع قومي ومشروع أهلي، ولم تبحث عن الربح مـــن وراءه، فيجب ألا نخلط الأمور ببعضها، فارتباط التعليم بالسوق مطلوب، ولكن بأي معنى ؟ فـــيمكن استيعاب ذلك في الخارج، لأنه في الخارج عندما ترتبط الجامعة بالسوق ستأتي شركة بـــوينج – على سبيل المثال – تطلب من الجامعة أن تقوم بأبحاث ينتج عنها طراز جديد من طائرات بوينج، إنما حينما أربط الجامعة في مصر بالسوق، فلن يحدث شئ فالجامعة في مصر يجـــب أن تكون كما قال الدكتور أحمد زايد -عن حق- رائدا وقائدا لتغيير السوق ولـــيس العكـــس، فيمكن للسوق المتطور أن يقود الجامعة، لكن قد يحدث هذا في بلاد أخرى متقدمـــة، وعلـــى العكس من ذلك يجب أن تكون الجامعة فى مصر بالفعل هي الرائد الذي يحـــاول الســـوق أن يكيف نفسه على أساسه.

التقرير الختامي

قضايا واتجاهات المناقشة

■ د. سيف الدين عبد الفتاح



التقرير الختامي: قضايا واتجاهات المناقشة

د. سيف الدين عبد الفتاح

استقطبت فعاليات المؤتمر مجموعة من الموضوعات المهمة التى أبرزت خريطة التعليم العالي والذاكرة المرتبطة به، ومجموعة من المفاهيم والرؤى والتوجهات، فضلاً عن الانتقال إلى قضية صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالي، بما يشير إلى أهمية بعض المؤسسات الرئيسية فى صياغة السياسات العامة المتعلقة بالمجال التعليمي بصفة عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص.

وسبقت هذه الفعاليات **محاضرة افتتاحية مهمة لوزير التعليم العالي السابق أ.د. عمرو عزت سلامة**، واشتملت المحاضرة على أركان أساسية لفهم سياسات التعليم العالي:

الركن الأول: الثوابت التى تحكم التعليم العالي فى مصر

وترتبط هذه الثوابت بكون التعليم أساس النهضة والتنمية، حيث أُشير فى هذا إلى التعليم العالي كحق من حقوق المواطن المصري، وإلى ضرورة التوسع فيه كضرورة سياسية واجتماعية، وإلى التحديات التى تتمثل فى مواكبة المعايير العالمية فى التعليم، وإلى عضو هيئة التدريس كأساس للعملية التعليمية، وإلى أن المؤسسات التعليمية ليست للتعليم فقط لكنها أيضاً مؤسسات لخلق كوادر مجتمعية، وأن مؤسسات التعليم الخاصة رافد جديد فى منظومة التعليم العالي تحت إشراف الوزارة، وأن الجامعات مستقلة علمياً وفكرياً، كما أشير أيضا إلى ضرورة الموازنة بين الكم والكيف، وإلى الجامعات كبيوت خبرة لمصلحة المجتمع، وإلى أن النظام التعليمي يجب أن يستجيب للمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدولية.

الركن الثاني: أن التعليم العالي يملك نقاط قوة يجب تكريسها ويواجه تحديات حقيقية يجب التعامل معها

ومن نقاط القوة (الانتشار الجغرافي، الرصيد الضخم من التخصصات وتنوعها، انتشار آلاف الخريجين فى الدول المحيطة، التنوع والتجدد المستمر، التعاون مع جامعات أجنبية)، وأما عن جملة التحديات التى يجب التعامل معها، فتتمثل فى تفعيل الرؤية الشاملة لدور التعليم العالي فى إطار مشروعات التنمية، وتنفيذ مشروعات تطوير التعليم العالي، وتحقيق

التنسيق والتكامل من خلال المجلس الأعلى للتعليم، وتحقيق التوافق بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وممارسة أخلاقيات العملية التعليمية، وتوفير موارد مالية إضافية للتعليم العالي، وتطوير الهياكل الإدارية لمؤسسات التعليم العالي، وتحقيق التوازن بين أعداد الطلاب والمحافظة على الجودة، وربط المهارات بعملية الالتحاق بالجامعات، واستكمال النقص بين أعضاء هيئة التدريس، ووضع نظام للاعتماد والجودة لمراجعة البرامج الدراسية، وتطوير أساليب الامتحانات، ومواكبة المتغيرات التقنية، وتحديث المكتبات والنظم المالية، وتفعيل الدور البحثي للجامعات، وإعطاء أولوية لبرامج الدراسات العليا وكذا علوم المستقبل.

الركن الثالث: الرؤية الاستراتيجية للتعليم العالي

وتستهدف تهيئة الجامعات للتحول نحو عصر المعلومات ومجتمع المعرفة، إذ ترتكز هذه الرؤية الاستراتيجية على أسس أربعة هى:

١. نشر المعرفة وإنتاجها وتطبيقها من خلال قدرة بحثية عالية.
٢. تحقيق التميز والمنافسة من خلال بنية معلوماتية على مستوى عال.
٣. التعليم العالي والبحث العلمي هما قاطرة التنمية فى المجتمع.
٤. فتح المجال للإبداع، وإقامة مراكز التميز العلمي والتقنى، وإنشاء إدارة اقتصادية للإبداع العلمي والابتكار.

هذه الأركان الثلاثة تجمع فيما بينها عملية التطوير الجامعي، والتي لا تنطلق من فراغ فهى عملية مستمرة واستكمالية فى آن واحد، إذ إن هناك ستة مشروعات لها الأولوية فى التنفيذ منذ عام ٢٠٠٢ مثل نظام الاعتماد والجودة، وتطوير التعليم العالي المتعلق بالمعاهد الفنية، وتنمية القدرات، وإنشاء صندوق للتعليم العالي.

وأعلن الوزير فى نهاية محاضرته أن "آليات التطوير" ستكون موضوعاً لمؤتمر قومي للبحث العلمي يُعقد بمشاركة كل المعنيين بالأمر[1].

وقد تنوعت اتجاهات وقضايا النقاش التي تضمنتها فعاليات هذا المؤتمر والتي يمكن تصنيفها في إطار ثلاثة محاور نقاشية، تناول أولها الخريطة والمفاهيم والإدراكات، وتناول

---

(١) تم عقد هذا المؤتمر فى شهر مايو ٢٠٠٥.

الثانى صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالى. وتناول الثالث التحديات التى تواجه مجال وسياسات التعليم العالى وخلصت هذه المناقشات إلى اقتراح عدد من التوصيات وجدير بالذكر أن بعض المناقشات قد حاولت استباق موضوعات ضمن معمار المؤتمر أُخرت إلى أوانها وتوقيتها، ويدل ذلك على.

- أن قضايا التعليم العالي تشكل حزمة مكتملة يصعب فيها الفصل بين قضية وأخرى، وخاصة أن هناك قضايا ذات طبيعة شاملة مثل التطوير والتمويل اقتضت أن يتجه النقاش إليها بصورة مبكرة.
- سيطرة هموم التعليم العالي -وبشكل كبير- على المستفيدين من هذه السياسة، وشعورهم بمدى التأزم الذى وصلت إليه هذه السياسات، وبضرورات مواجهة التحديات المرتبطة بها.

أولاً - الخريطة - المفاهيم - الإدراكات:

نستطيع أن نرصد توجهات النقاش العامة فى هذا المحور فى النقاط التالية:

١. خريطة التعليم العالي: وصف الحالات وأنماط المشكلات:

ترتبط أوضاع التعليم العالي بالسياقات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وكذا ترتبط بالإجابة عن التساؤل: إلى أى مدى تمثل معايير التعليم العالي فى مصر تباينا عن المعايير الدولية والعالمية؟

ولقد استدعت الإجابة على هذا السؤال استعراض محاور خمسة حاولت الربط بين وصف الحالات وبين أنماط مشكلات خمس وهى: مؤسسات التعليم العالي، وأنماط التعليم العالي، والانتشار الجغرافي للمؤسسات، وقراءة فى بعض المؤشرات الأولية، وتمويل التعليم العالي.

ونظراً إلى أن هذه المحاور الخمسة تقوم على تقديم رؤية عامة، فقد كانت من دواعى استباق النقاش حول قضايا الازدواج فى مؤسسات التعليم العالى وقضايا الكم والكيف وتكامل نظم التعليم العالى، فضلا عن التعرض لمؤسسات التعليم العالى خاصة.

٢. رسالة الجامعة بين: الذاكرة المرتبطة بالتعليم الجامعي وواقع ومستقبل الجامعة:

اتفقت اتجاهات النقاش -تقريباً- على أن رسالة الجامعة مركبة فى محتواها، تجمع بين

العناصر القيمية والمادية إذ تهتم بالجوانب المعرفية التثقيفية والمهارية التدريبية والمهنية.

كما تم التعرض لفلسفة التعليم الجامعي التى يجب أن تمتد إلى مضامين ومحتوى المقررات وبخاصة ما يتعلق منها بالعلاقة بين الديني والدنيوي، وكذلك موقف مصر من قضية الابتعاث للخارج، وأثير فى هذا الصدد التساؤل حول موقع " استقبال الوافدين" من قضية العلاقة العلمية مع الآخر ودراسة جدوى ذلك.

ومن المهم الإشارة فى هذا المقام إلى أن **بناء رؤية استراتيجية توضح الطبيعة الرسالية للتعليم الجامعي من الأهمية بمكان، وأن افتقاد عناصر فلسفة مكينة لهذا التعليم الجامعي، يعد أهم مناطق القصور فى هذا النوع من التعليم.**

إن صياغة هذه الفلسفة واستنادها إلى رؤية استراتيجية وأهداف واضحة وآليات موصلة إلى هذه الغايات والمقاصد لابد أن يستند إلى:

- الوعى بعناصر الذاكرة التاريخية والحضارية للتعليم الجامعي فى مصر.
- الوعي بالوظيفة والرسالة الجامعية ضمن أنماط التعليم الجامعي محتوى وهدفاً.
- الوعي بعناصر التوازن الإيجابي بين دور الجامعة فى نقل واكتساب وإنتاج المعرفة، ودورها فى تلبية احتياجات المجتمع التنموية والعمرانية.
- الوعي بأصول استقلال الجامعة بما يضمن تأدية وظائفها وأدوارها.
- الوعي بصياغة أهداف الجامعة، وطبيعة التعليم الجامعي، وقضية الإتاحة لهذا النوع من التعليم، فضلا عن جودته.
- الوعي بدور الجامعة فى البحث العلمي، والهدف منه.
- الوعي بأن هذا النوع من التعليم جزء لا يتجزأ من الأمن القومي، وينعكس هذا التصور على (دور الجامعات الخاصة، التمويل الأجنبي، التدريس بلغات أجنبية، هوية عملية التطوير ومساراتها ومراحلها المختلفة).
- الوعي بالرؤى وتكاملها ضمن حزمة المؤسسات والتكوينات التى تسهم فى صياغة هذه الرؤية والفلسفة والاستراتيجية المتعلقة بمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي. وبما يرسم دور كل هذه المؤسسات ومساحة فعله وفاعليته.
- الوعي بعناصر التحديات التى تواجه المنظومة الجامعية والبحثية، وتأسيس قواعد التقويم الكلى، فضلاً عن ضرورات الوعي بالمستقبل المتعلق بالتعليم الجامعي فى

هده السياقات جميعا الممثلة لقضية الوعي **"بالفلسفة"** - **"الاستراتيجية"** - **"الرسالة"** - **"الوظيفة"** والمتعلقة بالمنظومة الجامعية والبحث العلمي، وما يشير إليه ذلك من الغياب الراهن للرؤية الاستراتيجية لفلسفة التعليم، إنما يعبر عن عناصر اتفاق بين توجهات النقاش التى أبرزت هذه القضية التأسيسية، وكذلك معظم دراسات المؤتمر، حتى صار التذكير بهذا الأمر خطاً عاماً فى محتوى معظم أبحاث المؤتمر. فحتى تلك التى توفرت على بحوث الذاكرة والرؤى الحاكمة أوضحت ذلك من خلال شرح مسار تطور الفلسفات المتعاقبة، تحت تأثير الاحتلال ثم الاستقلال ثم التبعية، ثم تحت تأثير التحولات المجتمعية، وأخيراً تلك التحولات ذات الطبيعة العولمية.

وضمن هذه الرؤي المتعاقبة، كانت فى بعض المراحل الفلسفة شبة واضحة، وفى بعضها الآخر غامت تلك الفلسفة وغمضت عناصر وأهداف هذه الاستراتيجية. وبدا من توجهات النقاش والبحوث العامة حينما تطرقت إلى الحالة الراهنة أنه ليس هناك فلسفة واحدة مطروحة، ولكن هناك فلسفة سائدة مفروضة من أعلى، تحافظ على الوضع القائم ظاهرياً إلا أنها قد تلتف عليه بطرق أخرى فى إطار ادعاء التطوير، ومن ثم فهى تعكس الحالة الراهنة لضغوط الإطار الدولى والاستجابة له وما يرتبط بذلك من تجليات تتمثل فى أنساق القيم الاستهلاكية وقيم السوق والعولمة.

٣. الخطابات الرسمية وقضية التعليم الجامعي ودور المؤسسات فى صياغة السياسات المتعلقة بها:

أشارت توجهات النقاش والقضايا ضمن هذا السياق إلى بعض القصور والغموض الذى شاب الخطاب السياسي حول قضايا التعليم الجامعي، من حيث الحديث عن التطوير وإغفال الآليات، إذ صارت البيانات الحكومية ترديداً لخطاب الرئيس فى هذا المقام، دون تحويل هذا الخطاب إلى عناصر وسياسات تطبيق، وآليات ووسائل تنفيذ. ومن المهم أن نشير إلى أن خطاب المعارضة لم يكن على مستوى الوضوح والتحديد المطلوبين فى هذا المقام، وإن برزت بعض التوجهات فى النقاش خاصة من لها ممارسات حزبية، للتأكيد على وجود وثائق توضح مواقف ورؤى لهذه القوى السياسية المختلفة حتى التيار الإسلامى منها.

ودارت المناقشات كذلك حول دور المؤسسة الجامعية، هل يتطرق إلى وضع الأهداف

أم ينحصر فى تنفيذ السياسات؟

وحول الطبيعة الهرمية على الخريطة المؤسسية، واستقلال الجامعات كعملية وسياسة، وحقيقة الآليات المؤسسية والقرار الجامعي، ونوعيات التعليم الأخرى والصيغ الجديدة ودورها فى المنظومة الجامعية.

كما دارت المناقشات حول شبكة السياسات العامة، وعمليات الصياغة لتلك السياسات، إلا أن نقداً أساسياً للأوراق قد تطرق إلى نقد هذه السياسات من دون تقديم مقترحات قابلة للتطبيق، وبدا التساؤل حول، هل الفاعلون الجدد فى السياسات العامة -مثل نوادى أعضاء هيئة التدريس- مجرد أدوات لتوصيل الصوت أم قوة ضغط لإحداث تغييرات إيجابية فى صياغة هذه السياسات ؟. والحلول للمشاكل هل تكون جذرية أم تدريجية ؟!

٤. فى خبرة تطوير التعليم العالي: ما هو ؟ ما هى طبيعته ؟! أين هو ؟ كيف هو؟:

احتل موضوع التطوير مساحة واسعة من النقاش، لم تقتصر على البحث الذى اختص بعملية التطوير ومناقشاتها "فى خبرة تطوير التعليم العالي: المسارات والإشكاليات"، وهو ما حدا ببعض المناقشات فضلاً عن البحوث المختلفة أن تتعامل مع قضية التطوير كقضية محورية ترتبط بآليات التطوير وأهدافه وكيفياته، بل ارتبط ذلك عند بعض التوجهات بالخريطة التى ترتبط بمنظومة التعليم الجامعي.. فهل الحديث عن الخريطة يعنى شمولها للمؤشرات التى تشير إلى عمليات التأزم فى التعليم الجامعي ومصادرها ؟ أم يعنى خريطة العمليات والسياسات التى قد تكون قادت إلى هذه الحالة من التأزم؟ أم أن الخريطة كذلك يمكن أن تنصرف إلى عمليات التطوير القائمة منذ العام ١٩٩٨ ابتداء من تحديد الاستراتيجية وصولاً إلى التنفيذ الحالي للمشروعات الستة التى تقرر البدء بها ضمن "عملية التطوير"؟ أم أن تلك الخريطة يمكن أن تشمل الدعوات القائمة لاستكمال التطوير أو الاهتمام بتحديد سلم أولوياته؟

وفى هذا المقام فإن مناقشة عملية التطوير لابد أن ترتبط بعملية استشراف مستقبل المنظومة الجامعية والبحثية بأكملها وبكافة مجالاتها وتنوعاتها.

ومن هنا فإن النظر المستقبلي يتطلب مناقشة مجموعة مهمة من العناصر:

- فلسفة التطوير بين عمليات تطوير تقع فى حال الأزمة، وتطوير التجويد.
- ما الذى يراد تطويره أولاً وكيف؟ (الأولويات والكيفيات)، وهو ما يرتبط بدوره

بالثابت الذى يجب الحفاظ عليه فى عملية التطوير والمتغير الذى يكون موضعا لهذه العملية.

- الوعي ببيئة ووسط التطوير
- كيف يمكن توفير الموارد اللازمة لعملية التطوير، على أن ينظر للمـوارد بـالمعنى الشامل الذى لا يقتصر على الموارد المالية فقط؟.
- الآليات والوسائل لعملية التطوير (أي عمليات الإعداد والعدة).

هذه الرؤية الكلية لعملية التطوير تفرض التساؤل حول طبيعة عملية التطوير الجارية: هل هى مجرد عملية فنية مهنية أم تطوير استراتيجي طويل المدى والرؤية؟، وأشارت توجهـات النقاش إلى ضـرورة أن يسـتند التطـوير إلـى أهـداف ومجـالات لدراسـات واقعيـة وميدانية.وضرورة التمييز فى عملية التطوير بين قضايا استراتيجية مفصلية، وقضايا أخـرى فنية جزئية، فالاستراتيجية تشمل فلسفة التطوير ومعاييره، والجزئية تشمل أسـلوب التطـوير وآلياته؛ وهل يمكن أن يتم التطوير بأسلوب يجمع ما بين التدريج والجذرية بما يهـدف إلـى تحديد قائمة أولويات عملية التطوير، والسياسات الأساسية الخادمة له سواء ما ارتـبط منهـا بسياسات القبول أو المجانية على سبيل المثال؟. وتقع الاهتمامات التكنولوجيـة والمعلوماتيـة ضمن أنظمة التطوير، لكنها قد تقع ضمن هذه المنظومة فى مستوى متأخر، ومن هنا يجـب حسم القضايا الكلية الكبرى قبل الاهتمام بقضايا تكنولوجيات المعلومـات أو تنميـة قـدرات أعضاء هيئة التدريس، فهل هذه الوسائل والبدء بها ستقوم بحـل مصـادر وجـذور مشـكلة التطوير؟ إن القضايا الكبرى الكلية تختلف عن الجوانب الفنية التى تستفيد من عناصر المتاح، وتناول القضايا الأساسية والتعامل معها مقدمة لازمة للاستفادة بمثل هذه الجوانب الفنية.

هذه القضية موضع اهتمام متواصل على مدار المؤتمر وهو ما سـنلحظه ضـمن هـذا التقرير.

ثانياً - (صنع وتنفيذ سياسات التعليم العالي: المؤسسات - مضـمون السياسـات وصياغتها -عمليات التنفيذ -التقويم):

تعرضت كلمات الباحثين ثم المداخلات من الحضور فالردود عليها للكثيـر مـن الآراء والأفكار الشاملة لكافة جوانب المسألة التعليمية الجامعية وما يتصل بها من قضـايا فرعيـة منها ما يلى:

١. رسالة الجامعة: ما هى ؟ أين هى؟

ولقد تعرضت المناقشات فى هذا الصدد إلى ما يلى:

- التراوح بين الرسالة العلمية والرسالة العملية، وكيف يتم ضبط هذه المراوحة والمزج بين الهدفين ووسائلها. فالبعض يشير إلى ضرورة التمييز بين الأغراض العلمية للجامعة سيما الدراسات العليا، وبين الأغراض العملية، كأن يكون هناك درجات (ماجستير ودكتوراه) علمية تختص بها الجامعة والمعاهد العلمية، تقابلها درجات علمية موازية لكن تمنحها مراكز تدريب.
- أن رسالة الجامعة ثلاثية (التعليم -البحث العلمى -خدمة المجتمع)، وهى رسالة تتدافع عناصرها أكثر مما تتضافر فى الواقع المصري. وفى هذا أثيرت قضية الجامعة والبيئة الإقليمية، وطرحت فكرة التناسب بين الدور العام للجامعة والدور الإقليمي الخاص سيما فى البيئات ذات الخصائص المتميزة. وطرحت معها مسالة (هل يكون العلم للعلم؟) بين طرح أن يكون ذلك لنخبة معينة وليس عاماً، فى حين يكون العام هو العلم للعمل، وبين طارح أن كل علم لا يترتب عليه نوع عمل نافع فلا جدوى منه ولا داعي له.
- الدعوة لتنظيم وإعادة التفكير فى علاقة الجامعة بالمجتمع: فالجامعة ينبغي ألا تتحول إلى مرآة تعكس قيم المجتمع كما هى، بل رسالتها أن تمحص هذه القيم وتفرزها وتشيع الإيجابي منها.
- إعادة النظر فى أهداف "التعليم الجامعي " هل هو للتعبئة بالمعلومات أم لإكساب مهارات توظيف المعلومات وتصنيفها؟

وأبدى عدد من خبراء التعليم وجهة نظرهم فى افتقاد الرؤية والرسالة Vision & Mission للتعليم برمته فى مصر.. ومن ثم افتقاد الفلسفة والغايات المحددة، وأن الغايات إما مثالية خيالية، وإما قولية دون فعل متوجه إليها.

٢. التطوير/الإصلاح التعليمي: كيف هو؟

فغاية المؤتمر أنه إذا كان ثم تطوير يجرى فى التعليم العالي، فإنه يجب تحديد مفهوم هذا التطوير وأن نستشرف إلى أين يتجه، وما الموقف من الجارى ومن المتوقع. وفى هذا أشار البعض إلى وجود تيار سائد ناقد متحفظ على عملية التطوير الجارية وعلى ما لا يتم

التعرض له بالتطوير وتساءل البعض عن ثوابت التطوير؟ وهل التطوير إصلاح لما فسد أم تغيير للقديم لكي يواكب العصر؟

لقد تراوح تصور التطوير بين الشمولية والجزئية؛ بين الإشارة لافتقاد النظرية التربوية والنظرية التعليمية والنظرية الإدارية. .المعبرة عن واقعنا وحالنا والموازنة بين الاحتياجات المحلية الذاتية والحاجات التى تفرضها التغيرات الإقليمية والعالمية.

وتعرض الحضور لمسألة "التطوير المأزوم أو المؤزّم"؛ حين تنتقل الحلول من مجالها كحلول إلى مجال المشكلات.. وكيف تكون الحلول على الورق براقة ثم إذا نزلت إلى أرض الواقع ظلمت وأظلمت وأشكلت. وفى هذا أشار البعض إلى أن المشكلة إنما هى فى الواقع الاجتماعي العام.

وعليه طُرح السؤال: ما طبيعة الأزمة العامة التى تحيط بالأزمة الخاصة بالتعليم؛ وكيف يكون تطوير التعليم العالي ممكنا فى ظل شمول الأزمة؟ الأمر الذى طرح له البعض جواباً تكرر مرات؛ هو البدء بالإصلاح السياسي كمفتاح لإصلاح شامل.

٣. مجانية التعليم: المساواة – الترشيد – الكم والكيف– الضوابط:

واتصلت بها مسألة إعادة التفكير فى سياسات القبول بالجامعات (مكتب التنسيق)، وكانت أكثر الانتقادات أن المجانية والانتشار العددي (الكمي) كانت على حساب الكيف (الجودة)، وأشار البعض إلى ضرورة عدم الخلط بين المبدأ فى أصله وتطبيقاته وما يلحقها من سلبيات.. وأن قضية المجانية /الجودة، الكم /الكيف التى تثار لنحو ستة عقود لا تعود إلى إفلاس فكرى مصرى إنما إلى فشل السياسات فى مواكبة متطلبات المجتمع، أن المجانية تفرض "الحشد / الزحام"، والكيف يرفض "الحشد/الحشو"، وأن العملية التعليمية تحتاج كيفياً إلى إمكانيات يضغط عليها الحشد... والرهان يكون على السياسات التوفيقية: مكتب التنسيق وسياسات القبول. ولقد جرت اتجاهات النقاش على النحو التالى:

- جرى التساؤل حول مفهوم "ترشيد مجانية التعليم ".
- جرت إشارات إلى معايير الجودة وتصنيفاتها بين معايير مهنية يمكن أن تكون عالمية، ومعايير قيمية يجب أن تراعى خصوصيات المجتمع المصري.
- وجرت اقتراحات لضبط العلاقة بين المساواة فى الفرص وتميزات القدرات بين الطلاب، والسعي للتوفيق بين الكم (الجميع) والكيف (التميز)، لأن من حق المجتمع

إعداد نخبة علمية متميزة. وفى ذلك اقترح إدخال تعديلات على معايير الفرز فى الجامعات على ألا تكون طبقية مادية، مع الإشارة إلى أن الكثرة لم تكن هى نفسها سبب التدهور إنما "الكثافة": محدودية الإمكانيات، فالنسبة الجامعية فى مصر لا تقارن فى ضآلتها بكثير من الدول متوسطة النمو، لكن الإشكال فى الموارد المخصصة لهذا التعليم: أماكن، أساتذة، وسائر الإمكانيات.

- الإشارة إلى مشكلة التداعيات الكيفية للتكدس الكمي فى السلوك الجامعي والقيم الحاكمة والمسيرّة للعملية التعليمية (قيم السوق)، وفى الجودة، وفى الأداء التربوي والتدريسى وعدم القدرة على إجراء مناقشات أو مراقبة الطالب، وأثر هذا الواقع على التعامل العلمي الذى استحال إلى تجارة "المذكرات".
- أشار البعض إلى أن المشروع الـ٢٣ من المشروعات الـ٢٥ لمؤتمر ٢٠٠٠ قد يتكلم عن "تنمية مصادر إضافية متعددة لتطوير التعليم العالي" ومنها ترشيد مجانية التعليم، لكن ما معنى هذا الترشيد؟ وما هى أهم وسائل وآليات الترشيد، وأشار البعض إلى ضرورة إيجاد بديل لمكتب التنسيق، كأن يعاد نظام "المدارس العليا" خمس سنوات، بعد التعليم الإعدادي، لتجهيز الطلاب للتعليم الجامعي، لمن يقدر منهم على الالتحاق به فهو ليس حق مكفول للجميع من خلال مكتب التنسيق التقليدى.

٤. التعليم العالي ومسألة الآخر: اللغة – التمويل – التعليم الأجنبي – التخطيط – النقل فى المقررات– الابتعاث إلى الخارج:

اختلفت الآراء أشد الاختلاف حول هذه المسألة:

فبالنسبة لمسألة "التعليم بلغات أجنبية": فقد غلب تيار الرفض على أسس مختلفة؛ منها أن هذا التعليم وشعبه يؤول إلى تمييز طبقي، ومنها أن اللغة ليست مجرد تلك القواعد النحوية والصرفية.. بل هى ذات حية، ووعاء فكر وثقافة وحضارة، لها ذاكرتها وحاضرها وإمكانياتها المستقبلية، وأن التدريس بلغة أجنبية إهانة للغة الوطنية، وأن اللغة العربية والتعليم بها كأساس هو ضرورة للحفاظ على الهوية والدين والخصوصية سيما فى ظل طوفان العولمة ومحاولات الإلحاق وما شابه.

قابل ذلك تيار يرى أنه لا إشكال فى التعليم بلغة أجنبية سواء فى جامعة حكومية أم فى

سائر الصيغ الموازية، وأن ذلك ليس بالضرورة يصب فى إضعاف الهوية وليس ثم ارتباط بين الأمرين، وأن ذلك يمثل الانفتاح المفروض والمفيد على الآخر، ورفض بعض هذا التيار الحل الوسط فى أن تدرس اللغة الأجنبية كلغة فقط، حيث أصر على أن التدريس باللغة الأجنبية فيه مواكبةٌ لجديد العلم وخاصة أن الإنتاج الأجنبي فى العلم جيد ومهم.

أما تيار الوسط فقد فصل بين التعليم باللغة الأجنبية، وبين تعليمها كلغة، حيث شدد على رفض الأولى والقبول بالثانية.

وفى هذا وردت إشارة إلى أن المسألة الأخطر هى " إهمال اللغة العربية "، والتعامل معها باستخفاف سيما فى التعليم قبل الجامعي، حتى صار التعليم بالأجنبية إنما هو تكريس لاغتيال العربية.

فى نفس الإطار (العلاقة مع الآخر) طرحت مسألة التمويل وإن خرجت إلى أطر أخرى، لكن جرى تخصيص جدل غير ضئيل لمسألة "التمويل الأجنبي"؛ حيث ظهر خطٌ معارض لهذا التمويل مشيراً إلى غاياته وأجندته وشروطه وحدود التدخل الأجنبي المصاحب له فى تخطيط السياسات التعليمية وتوجيه عمليات التطوير (مع الإشارة إلى فعاليات مؤتمر ٢٠٠٠)، هذا فيما نظر فريق آخر إلى المسألة على أنها "مسألة تعاون دولى" مشروع، وأن الخطط والمشروعات والإعدادات والفلسفة تكون -واقعاً- مصرية مئة بالمئة أشخاصاً وأفكاراً سواء على المستوى الرسمي أو الأهلي.. وأن مشروع التطوير الجارى مشروع مصري يموله البنك الدولى لا العكس، وأن العبرة لا تكون بالشكلية: بل العبرة بالمضامين والأهداف التى تحققها مشروعات التطوير.

أما بالنسبة للتعليم الأجنبى ومسألة الآخر: فقد طرحت مسألة "الجامعات الأجنبية " منفردة، ومتصلة بغيرها، ومن نواحٍ عدة. وأوضح البعض منها أنه- من الناحية القانونية - لا توجد سوى جامعة أجنبية واحدة فى مصر (الجامعة الأمريكية)، أما ما تكاثر من جامعات بأسماء دول أخرى فإنما هى جامعات خاصة مصرية تستعين -فقط- بالخبرات الفنية من دول تتسمى بأسمائها لأغراض تجارية..فقد رفض تيار هذا النوع من التعليم الأجنبي واعتبره اعتداءً على وطنية التعليم الواجبة، وسيما أن الدول الأخرى لا تقبل بمثل هذا النوع من التعليم الأجنبي فى بلدانها، ومن هذا البعض من رأى هذا النوع من التعليم سبيلاً للغزو الثقافى ويصطنع فجوة قيمية، ويوهن من الانتماء للأمة.

لكن فريق التفاعل الحضارى -واعتمادا على دراسات ميدانيـــة واجهــت اعتراضــات منهجية- جادل بأن التعليم الأجنبي لا يخلق فجوة قيمية أو أزمة هوية فى المجتمع المصري، وأن أغلب الاختلافات القيمية تكون سابقة على التعلــيم العــالي وطنيــاً كــان أو حكوميــاً، والجامعة إما تكشف عنها أو تحافظ عليها ..

وفى هذا الإطار أثيرت قضية العلاقة مع الآخر والتعليم العالي حيث أشار البعض إلـــى ضرورة النظر فى المقررات التى تدرس سيما فى العلوم والحقــول العلميـــة ذات العلاقــات الواضحة مع عالم القيم والثقافة، وخطورة اعتماد صياغة هذه العلوم على "النقل عن الآخــر" دون وعى أو دون احتراز لآثار النقل على الهوية المعرفية وبناء العقلية المصرية.

وأخيراً كانت مسالة "الابتعاث إلى الخارج" آخر حلقات سلســلة"العلاقــة مــع الآخــر الحضارى" حيث جرى عرض المسألة ضمن عنوان "التبادل العلمي بين الأمم " مــن جهــة، وارتباطاً بتقويم السياسة العامة للدولة من ناحية أخرى.. وفى هذا أشير إلى مسائل ومشــاكل يفرزها الابتعاث إلى الخارج على رأسها إرساء تبعية ثقافية وعلميـــة، ثــم مشــكلة امتنــاع الكثيرين من المبعوثين عن العودة لأوطانهم والتي ظهرت بوضوح بعد عام ١٩٦٧ سيما فـــى التخصصات المهمة والحرجة كالهندسة والكيمياء " مما آل إلى "هجرة" معتادة "للعقول العلمية المصرية".

وفى هذا تساءل البعض: كيف نستفيد من خبرات عقولنا المستنزفة والمهجّــرة للخــارج بفعل البيئة الطاردة؟

٥. **استقلال الجامعات: التمويل الحكومي – التعيين/الانتخاب – السياسات/الوظائف:**

وتعرض النقاش فى هذا الصدد إلى ما يلى:

- استقلال الجامعة لا يعنى أن تصير حزباً سياسياً معارضاً. الجامعــة مــن أجهــزة الدولة لا من أجهزة الحكومة، وأجهزة الدولة تحتاج إلى درجة من الاستقلال النسبي لكى تتمكن من أداء دورها بكفاءة وفعالية.
- استقلال الجامعة -نسبياً- أمر ضروري احتراماً لمنظومة حقوق الإنســان المدنيــة وحرياته الأساسية، وتحقيقاً لوظيفة الجامعة فى دعم المجتمع، الأمر الذى لا يتســنّى إلا بقدر من الحرية فى تحديد الجامعة لسياساتها، وفى استعراض التيارات الفكريــة لآرائها ومذاهبها سواء كانت تيارات سياسية -اجتماعية، أو حتى تيــارات علميــة

متعارضة، فى إطار يكرس الحرية الأكاديمية.

- من مظاهر عدم الاستقلال تحدُث رئيس الجامعة باسم الجامعة (أساتذة وطلابا) حديثاً سياسياً لتأييد تيار أو اتجاه دون غيره (بالأصالة عن نفسى.. وبالنيابة عن جامعتى..)

وفى هذا أشير إلى:

- أن استقلال الجامعة لا يقتصر على استقلال أساتذتها وإدارتها إزاء الدولة والمجتمع، فينبغي الاهتمام باستقلال الطلاب واتحاداتهم وتياراتهم وأنشطتهم سيما فى علاقة ذلك بالأمن والإدارة الأمنية.
- استقلال الجامعة مسئوليتها، ولن تُمنح لها، وتحتاج إلى مواقف شجاعة من الجامعة نفسها.
- استقلال الجامعة يمتد أيضاً إلى أجهزة تقويم التعليم الجامعي – وفى هذا يشار إلى هيئة الاعتماد والجودة –تحت التأسيس – والتي لم تتبد ملامحها بعد لكنها قد تحقق درجة من الاستقلال.
- الدعوة لمشاركة مؤسسات المجتمع المدني ورجال الأعمال فى تمويل التعليم مقابل خدمات الجامعة للمجتمع عامة والقطاعات المموّلة بصفة خاصة، دون الاعتماد على تمويل الدولة وحدها (أو على تمويل خارجى لجانب البحث العلمي فى الجامعة). مع ضرورة الشفافية فى هذه المنح والتمويلات وبيان المصدر والقدر والغاية وسائر عناصرها.
- الدعوة لإنشاء آلة تشريعية /قانونية لاستقلال الجامعات، أو إعادة النظر فى قانون تنظيم الجامعات، والبحث عن آليات ضامنة للتنفيذ.
- الاستقلالية داخل الجامعة، وتأسيس الثقة بين عناصرها المكونة، بين هيئة التدريس وبين الإدارة وبين الطلاب على المستويات الأفقية والرأسية.
- وكانت أهم قضايا استقلال الجامعة هى قضية تعيين العمداء ورئيس الجامعة، والتدخلات الأمنية فى الأنشطة الطلابية والبحثية والعامة، ناهيك عن التعيينات فى المناصب القيادية المتنوعة.

٦. التعليم العالي والنظم البديلة/المساعدة (الصيغ الجديدة) (الساعات المعتمدة – التعليم المفتوح – الخاص – الأجنبي – التعليم عن بعد):

حظى "التعليم الموازى" للتعليم العالي الحكومى بصيغه المتعددة بحيز كبير من الاهتمام يمكن إجماله على النحو التالى:

- طرحت مسألة "الصيغ الجديدة" على أساس أنها تجمعها فكرة "حل مشكلات التعليم الحكومى الناجمة عن الكثرة، وعن عدم ملاءمة احتياجات السوق، والاستجابة للتيارات العالمية ومطالبها، ولكن تكاد تكون الآراء قد أجمعت على أن المسألة لم تأخذ حقها من الإعداد والتخطيط المسبق، وأن التوسع فى هذه الأنواع يكاد يكون تم عشوائياً ولم يحل مشكلات الكم أو مشكلات الكيف، بل أفرز مشكلات جديدة.
- وقد حظى التعليم الخاص بدرجة عالية من النقد الشديد، سواء من الخبراء أم من المداخلات سيما فى ضعف وشكلية الرقابة الحكومية على الجامعات الخاصة واتساع الفجوة بين قانون هذه الجامعات وبين واقع تنفيذها، حتى تساءل البعض: هل تمكّن التعليم الخاص من تدمير التعليم العالي فى مصر؟ وطالب البعض بطرح مسألة: فساد التعليم الخاص وإفساده"!
- وتراوحت الآراء بين نوعين من الأهداف للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، بين اكتساب المهارات بمعنياه الواسع والضيق (مهارات تعامل –مهارات شغل وحرفة /مهنة) وبين اكتساب معارف ومعلومات.. وبين صلاحية هذا التعليم لعلوم دون أخرى، ونفس الأمر بالنسبة لنظام الانتساب الموجّه الذى لا يناسب موادًا كثيرة. ولقد طرحت مسألة غياب فلسفة حاكمة لهذه الصيغ من التعليم بداية من الأهداف المناسبة وإلى الوسائل المكافئة. إذ تعارض المخرج التعليمي فى معظم هذه الصيغ مع أهدافه وما أشيع حوله من آمال.

وكان التعليم الأجنبي موضوعاً لجدال هام، وكان محور النقاش بين توجه يعدد العيوب مثل: تعميق الطبقية، إحداث اختلالات فى بنية المجتمع، الاختلال الدينى، وجميعها عيوب مجتمعية، وتوجه آخر يشير إلى المزايا مثل، رفع مستوى المخرج التعليمي ومستوى التعليم مقارنة بالمستويات العالمية، وأن التعليم الأجنبى نموذج للجامعة النخبوية الأكاديمية عالمياً (وإن كان متوسطاً أكاديمياً)، وأنه أكثر قدرة على التفاعل مع السوق ومع منظومة العولمة.

وهده فى مجملها -كما نرى- مرايا نكرس امراض التعليم العالى، لأنهـا لا نوجـد إلا حلولا جزئية نخبويه، ولا تتصدى لما يحتاجه التعليم برمته من تغييرات جدرية لتعود فائدتـه على المجموع.

٧. **المصداقية الجامعية وعناصر فعالية الأداء الجامعي:**

والتى تتنوع إلى مصداقية الأستاذ ومصداقية الطالب ومصداقية العملية التعليمية فضـلاً عن ذلك المصداقية التقويمية وأساليب التقويم.

٨. **الإدارة الجامعية والتطوير: بين الصلاحيات والممارسات، ومن أهـم العناصـر التى أشير إليها فى هذا المقام:**

- ضعف المعلومات عن الهيكل الإدارى الجامعى.
- امتصاص الصلاحيات هرميا لصالح المستوى الأعلى.
- البيروقراطية المعيقة للبحث العلمي.
- إعادة النظر فى نظم الإشراف والتخطيط والتدريب، وإعـادة النظـر الشـامل فـى الهيكل التنظيمى الداخلى.
- الدعوة لدراسة تقويمية للمشكلات الإدارية يهدف لعرض نموذج بـديل مـن خـلال الخبرات الجامعية العالمية.
- أثر الجهود الإدارية على استنفاد طاقات الأساتذة وذلـك فـى كـل صـيغ التعلـيم الجامعي.
- الصف الثانى فى الكادر الإدارى واختفاؤه فى الإدارة الجامعية.

ومن ناحية أخرى تطرق النقاش إلى قضايا متنوعة اهتمت بحجم المعلومـات المتـوافر عن التعليم العالي وبأنواع التعليم المتوسط والفنى وأهمها:

- إعادة النظر فى التعليم ما قبل الجامعي
- أثر التعليم الثانوى ومنظومته على مدخلات التعليم الجامعي.
- إعادة النظر فى التعليم الفنى وتصعيده إلى مرتبة "التعليم الجامعي"، والقضاء علـى النظرة الدونية له.
- أهمية مواصلة الدراسات الميدانية فى الكثير من القضايا.
- تصحيح مفاهيم مثل "كليات القمة" / "كليات القاع".

- إعادة الاعتبار "للتقاليد" الجامعية و "أخلاقيات الجامعة"
- توفير "قاعدة معلومات متاحة" عن التعليم الجامعي توفر كافة البيانات حوله.

ثالثاً – التحديات التى تجابه مجال وسياسات التعليم العالي، وقضايا التقويم المفضية إلى توجهات التطوير:

١. التحديات:

ولقد دار النقاش حول محاور فرعية حاولت رصد هذه التحديات على تنوعها وتشابكها، وكان أهم محاور النقاش ما يلى:

أ. الجامعة والسياقات المحيطة:

إذ برز فى هذا الصدد ثلاثة اتجاهات نقاشية، أولها، ينظر للجامعة باعتبارها مرآة للسياقات المحيطة أى العلاقة تأثر دونما تأثير، والاتجاه الثاني يرى الجامعة فى علاقة جدلية مع السياقات المختلفة أى علاقة تأثر وتأثير، واتجاه ثالث يرى علاقة الجامعة وصياغة البيئة المحيطة علاقة تأثير).

وعن علاقة الجامعة بالسياقات المحيطة كعلاقة تأثر دونما تأثير، فقد ذهب أصحاب هذا الرأى إلى أن تردى أحوال الجامعة هو انعكاس للأزمة فى السياق الاجتماعى الأشمل وأُستخدم فى ذلك مسارات حججية مختلفة للبرهنة على صحة مقولاتهم، ومنها ما يلى:

- مسارات برهنة اقتصادية، باعتبار أن الأزمة الاقتصادية تلقى بظلالها على كافة قطاعات المجتمع ومؤسساته، وكان الشاهد لدى هذا الفريق على ذلك ما يلاقيه أستاذ الجامعة من معاناة اقتصادية تخرج العملية التعليمية عن مسار الجودة إلى الانحسار فى المشاكل الذاتية، يضاف إلى ذلك عجز المخصصات المالية المتاحة عن الارتقاء بالعملية التعليمية.
- مسارات برهنة ثقافية، وذلك بالنظر إلى أن النسق القيمى المجتمعى تتجلى آثاره فى كل المؤسسات الاجتماعية ومنها المؤسسة التعليمية، وكان الشاهد على ذلك ما أثير حول غياب ثقافة حقوق الإنسان فى مؤسسات الدولة الذى انعكس تلقائياً على الجامعة، وما يشاهد فى أنماط العملية الحوارية من غياب للعلاقة التفاعلية بين الطالب والأستاذ، فضلاً عن غياب التعددية والتسامح.

- مسارات برهنة سياسية، وتتعلق بالسياسة التعليمية التي تفرض على الجامعة الارتباط بها في إطار علاقة إذعانية تتحملها الأخيرة، وتقع نتائج هذه العلاقة على كل من الطالب والأستاذ الجامعي، إذ تعمق هده العلاقة أزمة الاغتراب لدى الطالب.

ويستوى فى كل هذا التعليم العام والتعليم الأزهرى.

وعن علاقة الجامعة بالسياقات المحيطة كعلاقة تأثير وتأثر ذهب أصحاب هذا الرأى إلى القول بالعلاقة الجدلية بين الجامعة وسياقاتها المحيطة، بحيث يصعب تحديد أثر كل منهما على الآخر فيما أطلق عليه (العلاقة الحلزونية).

أما عن علاقة الجامعة بالسياقات المحيطة كعلاقة تأثير فقط فقد ذهب فريق إلى الاعتقاد بالدور القائد للجامعة والتعليم العالي مستخدماً فى ذلك مسارات برهانية متعددة وهى:

- مسارات برهنة تاريخية، حيث عد التعليم هو المتغير الفاعل فى الحراك الاجتماعى، وتم الاستشهاد –فى ذلك– بخبرة التجربة الناصرية. إذ كان المستوى التعليمى –وفقا لهذا الرأى– محددا للوضع والمكانة الاجتماعية.
- مسار برهنة وظيفى، حيث ركز البعض على الجانب الوظيفى للتعليم، إذ اعتبر أن التعليم يقوم بوظيفة تحررية وتكييفية، فضلا عن تطوير القوى البشرية وتنميتها وتحويل المعرفة إلى قوة اقتصادية، فضلاً عن وظيفة حسم الصراعات العالمية، مستشهداً فى ذلك بذخيرة إسرائيل من العلماء، وما يؤديه ذلك من وظائف يعول عليها فى حسم الصراع العربى الإسرائيلى.
- مسار برهنة منطقى، ويستخدم فى ذلك قواعد الاستدلال المنطقى، وذلك بالقول أنه عندما تتجاور ثقافتان فمن المفترض أن الثقافة الأقوى هى التى تسود، ولما كانت ثقافة الجامعة هى الأقوى وهى التى يجب أن تشكل قاطرة للمجتمع، لأنها ليست مجرد انعكاس لثقافته السائدة السلبية، فمن رسالة الجامعة النهوض بثقافة المجتمع وربما تغييرها، ولذلك فإن ثقافة الجامعة فى هذه العلاقة التجاورية هى التى تسود.

ب. الجامعة بين ثنائية الداخل والخارج:

ولقد أثيرت فى هذا الصدد قضايا التمويل والحوار الحضارى والتغيير:

وعن قضايا التمويل، اتجه البعض إلى رفض التمويل الخارجي، وأكد علــى ضـــرورة التمويل الداخلي باعتبار أن التعليم قضية أمن قومي، وذلك انطلاقاً من رؤية واقعيـــة تبحـــث فى أهداف الأجندة الخارجية من هذا التمويل، فى حين ذهب فريق آخر إلى التقليل من أهمية التمويل الخارجي إلى درجة تتلاشى فيها أهميته بقياسه إلى إجمالى التمويل الحكومى، مركزاً على أولوية التعاون البحثي والعلمي.

وعن تطوير التعليم فى إطار شعارات التغيير من الداخل، اهتم البعض بإثـــارة قضـــية التغيير من الداخل، وذلك انطلاقاً من الاعتقاد بسمو التجربة الحضارية الذاتية وعبقرية نظـــام الوقف فى العالم الإسلامى -كشاهد على هذا السمو- الذى كان يقابله نظـــام الشـــحاذة فـــى المدارس الغربية، فى حين رأى البعض الآخر بضرورة مراعاة احتياجات الداخل والتكيـــف مع الأجندة العالمية.

وعن قضية الحوار الحضارى، كان هناك ثلاث منطلقات فى هـــذه القضـــية، المنطلـــق الأول يقوم على رؤية صراعية للعالم، والمنطلق الثانى يقوم على رؤية تعاونيـــة، والمنطلـــق الثالث يقوم على احتمالات المكسب والخسارة مع ضـــرورة التعامـــل مـــع الآخـــر، ولكـــن المسكوت عنه لدى هذه الرؤى الثلاث هو الاعتقاد بحرية الإرادة وبإمكانية أخذ دور الفاعـــل فى التفاعلات الحوارية أو الصراعية.

وعلى ذلك ذهب فريق إلى القول بوجود هجمة على خط الـــدفاع الأخيـــر لـــدى العـــالم الإسلامى وهو العقيدة، مستشهداً فى ذلك "بوثيقة الاستراتيجية المشتركة للاتحاد الأوربى فـــى المتوسط" التى تم النص فيها على سعى الاتحاد الأوربى إلى تغيير بعض القيم الدينيـــة فـــى الدول العربية المطلة على البحر المتوسط، هذا من جانب، ومن جانب آخر استشـــهد بســـعى الإدارة الأمريكية بعد أحداث ١١ سبتمبر إلى تزعم الدعوة إلى تغيير المناهج وتطويرها فـــى المجتمعات الإسلامية والمسار البرهانى المستخدم فى هذه الحالة هو المسار القيمى الثقافى.

وفى نفس الاتجاه استخدم فريق آخر مسار البرهنة الاقتصادى، مستشهداً بضرب تجربة الرئيس عبد الناصر ومحمد على من قبل التحالف الاستعمارى، فى حين رأى فريق آخـــر أن مجتمع المعرفة لا يصلح له المدخل الصراعى بل مدخل تعظيم قوة الدولة من خلال التعـــاون فى مجال التعليم العالي والجامعي، وانتقد بعض من هذا الفريق اســـتيراد قوالـــب متطـــورة وملئها بمحتوى قيمى تقليدى مستمد من العصور الوسطى ..

فى حين رأى فريق ثالث ان الثقافة الإسلامية ليست ضد الثقافة الغربية، مقـرا بوجـود مشترك إنسانى، واعتبر بعض من هذا الفريق أن شرط صحة الجامعة هـو قـدرتها علـى المواءمة بين الاحتياجات والمعايير المحلية والأجندة العالمية، معتقداً أن الجامعـة يمكـن أن تحسن وجه مصر الحضارى، وذلك من خلال تمسكها بالقيم الأصيلة وتنقيـة بعـض القـيم التقليدية مع الانفتاح على الثقافة العالمية.

جـ. التعليم العالي والهوية:

برز فى هذا المحور تأكيد على الدائرة الوطنية المصـرية باعتبارهـا محـور اهتمـام المؤتمر، كما برزت أيضاً الدائرة الإسلامية مع مناقشة دور جامعـة الأزهـر، مـع غيـاب للدائرة العربية إلا فى ومضات سريعة.

ويستدعى هذا المحور ما ذكر فى المحور السالف، يضاف إلى ذلك ما أثير حول التعليم فى الخارج وأثره على الانسلاخ من قيم المجتمع، حيث رفض البعض تعميم هـذه المقولـة، وضرورة إنشاء جامعة حضارية، ودور الجامعات فى السقوط الحضارى بالتفريط فى الأبعاد المعرفية والمنهجية والعقيدية للأمة، المنظومة القيمية غير المتجانسة فى الحقبـة الناصـرية، وضعف آليات التنشئة الاجتماعية، وإدخال نظام الشعب باللغات، وإفراز حالة مـن الانقسـام الاجتماعي وفض معايير الجودة الغربية والمناداة باستحداث معايير تلائـم الـداخل (جـودة المعايير).

د. التعليم العالي بين ثنائية النظرية والتطبيق:

كان الجدل حول هذا المحور يميل نحو أهمية الجانب التطبيقى فى التعليم العالي سـواء على مستوى الدراسات أم على مستوى الممارسة وتنمية المهارات، حيث بـرزت مقـولات مثل:

- ضرورة ارتباط الدراسات العليا فـى الكليـات الشـرعية فـى الأزهـر بـالواقع وبالدراسات الميدانية والتطبيقية، وضرورة أن نحيى العلوم الإسلامية فى حياتنا مـع الاهتمام بالمقاصد والتكامل بين العلوم، وأثير فى هذا الصدد قيام بعض المؤسسـات التعليمية المدنية بالدراسات التى كان يجب أن يقوم بها الأزهر، فضلاً عـن غيـاب وجود الداعية المهنى (المهندس / الطبيب والمحاسب...) بجوار الداعية المفتى.
- إن الانفصال الواضح فى التعليم العالي بين عام وأزهرى، يمكن أن يزول إذا ما تـم

تطبيقهما فى المجتمع، كل فى مجاله.

- إذا لم تنم الجامعة المهارات يصبح وجودها بلا جدوى.
- الكليات العملية يجب أن يتم إنشاؤها وفقاً لتطوير ونمو طبيعى قـائم علـى حاجـة مجتمعية؛ أى ربط التعليم الجامعي باحتياجات المجتمع.

إلا أن فريقا آخر أكد على ضرورة عدم قصر الاهتمام على التقدم التكنولوجى والعلمـي فقط بل ضرورة الاهتمام بالقيم الإنسانية فى منظومة التعليم العالي.

هـ. التعليم العالي والتنمية:

وأهم ما أثير فى هذه القضية ما يلى:

- علاقة الجامعة بتنمية رأس المال البشرى الذى يعد العنصـر الحاسـم فـى عمليـة التنمية، وذلك بعد ظهور النظريات التى تؤكد على عدم التجانس فى عنصر العمـل، وذلك فى إطار ربط التقدم بالعنصر البشرى أكثر من ربطه بالعناصـر الماديـة أو التكنولوجية.
- علاقة الجامعة باحتياجات السوق من جانب وباحتياجات العقل والوعي مـن جانـب ثان.
- الربط بين الجامعة والتنمية والحوار الحضارى والانفتاح على العالم.

و. على من تقع المسئولية؟

أثارت بعض المداخلات والتعقيبات قضية المسئول عما وصل إليه حال الجامعة والتعليم العالي من تردٍ، ويمكن حصر هذه المسئولية من خلال هذه الآراء فيما يلى:

- عد البعض أن الزيادة السكانية تعد هى السبب الرئيسى فى أزمة التعليم العالي، فـى حين رأى البعض الآخر أن الزيادة السكانية ليست بعائق، وإنمـا هـى رأس مـال بشرى يحتاج إلى تحويله من كم إلى كيف.
- ألحق البعض المسئولية عن ذلك التردى بإحدى الطبقات الاجتماعية وهـى الطبقـة الوسطى، حيث أن ٨٥% من طلاب الجامعات من أبنائها، فى حـين عـد الـبعض الآخر أن المسئولية تقع على المجتمع كله لقبوله تغييب الديمقراطية فى مؤسساته.
- أرجع البعض المسئولية إلى الجامعة لأنها أهملت الأبعاد العقيدية والثقافية،وذلك مـن منظور قيمى، فى حين رأى البعض الآخر أن المصالح الضـيقة لأعضـاء هيئـة

التدريس تعد هى المسئولة عن ذلك حيث تستقطبهم السلطة فيمارسون دور التبرير للسلطة بدلاً من التنظير للإصلاح.

- أشار البعض إلى عدم وجود سياسة عامة للبحث العلمي، كما أن الرؤى حول البحث العلمي تسير بحركة معاكسة من أعلى إلى أسفل. واعتبر البعض أن الدولة والمجلس الأعلى للجامعات يتحملان المسئولية، ويستشهد فى ذلك بتحرير الجامعة من استقلالها ورفع الرقابة عن الجامعات الخاصة.
- واعتبر آخرون أن المسئولية تقع على بنية القيم الجامعية التى صارت منهارة وتتنازعها بيروقراطية الدولة وبيروقراطية الجامعة ذاتها.

ز. السلطة والجامعة:

لم تبرز خلافات فى الرؤى حول علاقة السلطة بالجامعة، وتحدد توصيف علاقة السلطة بالجامعة فى ثلاث نواحى:

من ناحية، هناك مصادرة لاستقلال الجامعات من خلال التحكم فى الموارد المالية، وكان الشاهد على ذلك إلغاء الحكومة أوقاف الأزهر لتحد من دوره السياسي، وانتهاك حرمة الجامعات بالتدخل فى شئونها.

ومن ناحية أخرى، تتم محاولات السلطة لتطوير الجامعة وفقاً لأهداف سياسية دون التفات إلى أهداف الجامعة وأدوارها.

ومن ناحية ثالثة، محاولة ربط أساتذة الجامعات بالعمل السياسي لتبرير سياسات السلطة.

وأثير فى هذا المحور أيضاً تساؤل حول من يقدم الخدمة التعليمية ؟ وكانت الإجابة أن الدولة هى المنوط بتقديم هذه الخدمة باعتبارها قضية أمن قومى، إلا أن فريقاً رأى أن الدولة لم تتعامل مع هذه القضية على هذا النحو بل لم تر الدولة فى التعليم مصدراً من مصادر قوتها.

٢. قضايا التقويم المفضية إلى توجهات التطوير:

والتي سيطر عليها من قبل الباحثين فضلاً عن المعقبين والمناقشين مجموعة من القضايا تتلخص فى الآتى:

أ. **مفهوم "معايير الجودة":**

وهو مفهوم ذاع مع التبنيه -من قبل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية- بضـــرورة أن تتوافر أساليب تقويم الأداء والمؤسسات وفق هذه المعـــايير. وتراوحـــت توجهـــات النقـــاش وقضاياه بين:

اتجاه يعتبر أن معايير الجودة الشاملة هى من أهم الأدوات فـــى تقيـــيم الأداء التعليمـــي وفاعليته، فضلاً عن تقويم مؤسسات التعليم العالي والجامعي فى تأهلها لعملية الاعتماد علـــى المستوى العالمى. ولا يجد هذا التوجه غضاضة فى الاحتكام لتلك "المعايير الدولية والعالمية" إذا ما أردنا اللحاق بركب التطور فى شأن التعليم الجامعي والعالي.

أما الاتجاه الثانى فهو إذ يتفق مع الاتجاه الأول فـــى ضـــرورة إبـــداع أدوات وآليـــات للتقويم، فإنه قد يختلف مع سابقيه فى محتوى معايير الجودة، وماذا تقيس؟ وما هى الغاية من تطبيقها ؟ وهى مسائل وفق هذا التوجه ليست بالهينة، إذ يؤكد هذا التوجـــه علـــى ضـــرورة الانطلاق من خريطة الإشكاليات والمشكلات الحقيقية للمجتمع والحياة الجامعية ومنظومتهـــا ومكوناتها، ووسطها ومناخها، بما يمكن من صياغة جيدة للمعايير " جـــودة المعـــايير " قبـــل "معايير الجودة"، ويرى هذا التوجه أن البدء بمعايير الجودة الشاملة الدوليـــة والعالميـــة إنمـــا يشكل قفزا على الحالة الجامعية الواقعية، والأولى هو بناء معايير جودة تحقق قواعد تأسيسية لبنية تحتية جامعية تمكنها من الفعل والفاعلية، وإلا ظلت هذه الممارسات معزولة عن الوسط الجامعي لا تضمن فعاليته القصوى أو الاستثمار الأمثل للإمكانات والقدرات المتاحة.

وربما قد يحبس هذا النمط من التفكير عمليات التقويم من خلال معايير الجودة الشـــاملة الدولية متجاهلاً لياقة ومناسبة هذه المعايير للواقع الجامعي، ويجعل "معايير الجـــودة" شـــعاراً أكثر منه ممارسة فعلية، أو ممارسة قاصرة غير منتجة حيث لا يتوافر لها البنيـــة الأساســـية والتأسيسية لاختبار معايير التقويم المسماه "بمعايير الجودة الشاملة".

بل إن هذا الاتجاه قد يتحفظ على مسار التطوير من خلال "معايير الجـــودة" بالاعتبـــار الذى يحوّل عملية التطوير لعملية استراتيجية يجب أن تستند إلى رؤى فلسفية حاكمة ورؤيـــة استراتيجية حضارية فاعلة، يحول هذه العملية التطويرية من هدف اللحاق بركـــب التطـــور العلمي العالمى الجامعي إلى عملية إلحاق فى التعامل مع محتوى التطوير وأهدافه ومراحلـــه وتوجهاته وأدواته، فضلاً عن رسالته الكبرى فى الرقى بالمنظومة الجامعية.

وقد يرى هذا الاتجاه ان مفهوم "معايير الجودة" لا غبار عليه فى ذاته ولكن الـتحفظ قـد ينصرف إلى "المحتوى والتوجه" و"المناسبة" و"اللياقة"، ويعنى هذا الاتجاه البدء بحل المشاكل الحقيقية فى الواقع الجامعي، أكثر من التوجه إلى شعارات أو عناصر تقويم لا تتناسب مـع الحالة الجامعية، ذلك لأن الجودة التى يتحدثون عن معاييرها الدولية هى جودة التنافس، فـى حين أن الجودة التى تبحث عنها جامعاتنا هى جودة الوصول إلى الحالة الطبيعية خروجاً من الأزمة.

ب. أهمية الدراسات الميدانية فى فهم خريطة الواقع الجامعي:

استفاض المناقشون وربما أجمعوا على ضرورة التركيز على الأبحاث الميدانيـة التـى تعطى وصفاً دقيقاً لحال منظومة التعليم فى مصر وصفاً إحصائياً، وذلـك علـى اعتبـار أن التوصيف الدقيق هو المدخل الأنسب قبل الحديث عن الجودة والاعتماد.

وصف الواقع وخريطة المشكلات الحقيقية لا يمكننا منه إلا القيام بأعمال ميدانية راقيـة وواعية للبحث فى مفاصل واقع التعليم الجامعي، والتوسع فى دائرة العناصر المبحوثـة مـن خلال العينات المبحوثة فى الدراسات الميدانية حتى تمتلك مصداقية التعميم وحجيـة الحكـم والتقويم. وهو أمر سيضع حدوداً على التوجه الذى يستورد معايير خارجيـة لتقـويم واقـع جامعى وحالة جامعية قد تفتقر إلى بعض عناصر البنية الأساسية والتحتية للعمـل الجـامعي هذا من جانب، كما أن هذه البحوث ربما ستسهم فى كشف عناصر مشكلة التعليم فى مصـر والتي يردها البعض إلى عملية التسييس القهرية التى تعانى منها كافة قطاعات العمل القـومى بشكل عام، فضلاً عن غياب الشفافية والمحاسبية وغياب الرقابـة علـى عمليـات الإنفـاق وجوانب الأداء من جانب آخر.

جـ. عمارة المبانى وعمارة المعانى فى التعليم الجامعي:

ضمن سياق عمليات التقويم كان على المؤتمر ألا يغفل جوانب تتعلق بالبنيـة الأساسـية اختار القائمون على المؤتمر أكثر عناصر هذه المنظومة التى تشكل البنية التحتية الأساسـية للتعليم الجامعي ظهوراً ووضوحاً، وضرورة الوقوف بتدبر وعناية عند المبانى حينما تـؤثر فى المعانى والقيم التى تتضمنها "العمارة الداخلية لأبنية التعليم العالي مـن منظـور الجـودة الشاملة".

فطبيعة الأبنية التعليمية هى أحد المعايير التى ينبغى أخذها فى الحسبان عند الحكم علـى

جودة العملية التعليمية ككل، وبدت توجهات النقاش تتفاعل مع هذه القضية فأثارت:

- الأبعاد الديمقراطية المرتبطة بتصميم قاعات الدرس، وأن التصميم الحالى للقاعـات الدراسية والذى يصمم القاعة إلى منصة مرتفعة عن مستوى الأرض ثـم مسـاحة منخفضة يشغلها الدارسون، هذا التصميم يعكس الطابع الأبوى والسلطوى للمجتمـع بشكل عام.
- إمكانية استلهام الأنماط التراثية المعبرة عن الهوية فى التصـميمات الحديثـة علـى اعتبار أن تلك الأنماط التراثية كانت تستوفى جانبى المعادلـة الخاصـين بتحقيـق عنصرى الجمال والوظيفية، وذلك بدلاً من الأنماط الحداثية التى تبـالغ فـى تعقيـد التصميمات الهندسية معولة على القدرات الفنية والتقنية التى لا تتاح فى الغالب فـى أوساط مجتمعاتنا.
- دور المبنى التعليمي وأثره على نمط شخصية الطالب، وبخاصة الأبنيـة التعليميـة المقامة على نحو عشوائى، مما حدا بالبعض بالتساؤل عن قضية التناسق بين الطابع المعمارى لأبنية جامعة القاهرة، ولماذا تم التضحية به؟!

د. عملية التقويم ومعايير الجودة: تحديات ومشكلات:

تواصلاً مع موضوع معايير الجودة بدا النقاش هذه المرة بالتساؤل حول مـن المسـئول عن تردى الحالة الجامعية وتخلف المنظومة التعليمية؟

وبرزت المناقشات لتؤكد فى بعض توجهاتها ما يلى:

- أنه لا ينبغى أن يحمل الأساتذة مسئولية تخلف المنظومة التعليميـة بأكملهـا، وهـى المنظومة التى تعانى أوجه قصور متعددة ينبغى لأى نظام لتقييم الجودة أن يأخـذها فى الحسبان. وذلك على اعتبار أن سوء أداء عضو هيئة التدريس هو فـى معظـم الأحوال نتيجة وليس سبباً لتردى حالة التعليم العالي ككل.
- أن عملية مراقبة جودة التعليم الجامعي ينبغى أن تكون ذات طابع مجتمعـى شـامل مكفولة لمؤسسات المجتمع بشكل عام، وألا يقتصر فيها على جهة رقابيـة واحـدة. وهو أمر يستدعى ضرورة القيام باسـتطلاعات اتجاهـات رأى لتقـويم المنظومـة الجامعية بكل أطرافها باعتبارهم الفاعلين فيها أو هؤلاء المتلقين للخدمة التعليمية فى التعليم الجامعي وتقويم أدائه ومردوده والمحصلة العامة التى يتركها فـى مصـلحة

المجتمع وتنميته وترقيته

- ضرورة أن يكون لأستاذ الجامعة نوع من الحصانة التى تتيح له إجراء التقويم من دون أن يكون لهذا مساس بوضعه الأكاديمي ومكانته العلمية.
- رفض مبدأ الحزم المتعلقة بعملية التطوير والمرتبطة فى الغالب بحزم الإصلاح والتقويم التى تفرضها الجهات الأجنبية الممولة والمانحة، مما يفقد القدرة على رفض غير المناسب من تلك الحزم، وهو أمر قد يؤدى إلى مردود عكسى وسلبى لعملية التطوير على المنظومة التعليمية بأسرها.

هـ. إسهام المجتمع المدني فى دعم التعليم الجامعي: إمكانات التمويل الوقفى:

فى إطار مواجهة التحديات الكبرى التى تواجه التعليم الجامعي العالي، كان من المهم النظر إلى إمكانات المواجهة الاستشرافية والتي يمكن أن تستند إلى مبادرات جديدة قديمة، مثل الوقف ودوره التاريخي والتقليدي فى تمويل العملية التعليمية بكل عناصرها (العالم والمتعلم، المبانى، الكتب...الخ)، وفى هذا المقام أثيرت أكثر من قضية حملت نقاشاً مهماً بحثاً عن إمكانية التفعيل فى هذا السياق:

- إن استمرار غفلة الدولة والمجتمع على حد سواء عن هذا المجال الطوعي المهم لم يعد مبرراً لإقصاء فاعليات الوقف التمويلية فى هذا السياق الذى يرتبط بالجامعات والتعليم العالي، وهو أمر يقتضى تعاون مؤسسات الدولة مع قوى المجتمع الأهلي ومنظمات السوق، بل إن الأمر قد يتطلب تجديداً فى تجليات الوقف بما يواكب ويسد الحاجة المعاصرة والتي ربما تستدعى تجديداً فقهياً مكيناً ربما يسمح بإدخال نصوص فى قانون الجمعيات قد يفرض تخصيص موارد جمعيات بعينها على التعليم دون سائر أوجه العمل الطوعى الأخرى.
- تساءل بعض المناقشين حول قضيتين:

الأولى، تتعلق بأصول الخبرة الوقفية، وهل هى تقتصر على الخبرة الإسلامية أم أنها خبرة تاريخية إنسانية؟، وفى هذا المقام بدا للبعض أن الأهم من هذا التساؤل هو الحرص على ابتكار حلول للأزمة التمويلية فى التعليم الجامعي، وضرورة استلهام خبرات تراثية سابقة فى عملية الوقف وتفعيل هذه الأداة ضمن منظومة أدوات أخرى قد تسهم فى حل الأزمة التمويلية. ومن هنا فإنه لا غضاضة فى

التعويل على الإسهامات الإنسانية إلى جانب الخبرة التراثية الإسلامية

أما **الثانية**، فقد أثارت تساؤلاً حول مدى إمكانية تطبيق نظام الوقف في إطار المنظومة السياسية القائمة؟ وهو أمر شدد المناقشون على ضرورة تفعيل كل الأدوات التى تنهض بحل مشكلة التمويل، وبأن إحياء مثل هذه الأدوات وتنشيط فاعليتها، يصب فى مصلحة الدولة والمجتمع معاً، كما ألحق هذا الرأي بضرورة إحياء الخطاب الإسلامى المستنير الذى يدفع بالمجتمع نحو التغيير والإصلاح بما يقوى الدولة والمجتمع معاً.

و. التعليم العالي والعولمة (منظور مصري):

توفرت هذه القضية على مناقشة المخاوف المتعلقة بأن يصبح حال التعليم العالي المتردي فى مصر إحدى آليات تدويم أو استمرار التخلف فى مصر فى عالم القرن الحادى والعشرين. ومن هنا يجب البحث فى التوجهات الرئيسية لإصلاح التعليم العالي فى مصر، مع مناقشة الأثر المحتمل للعولمة فيها.

وقد جاءت المناقشات منوهة إلى إمكانية الاستفادة الرشيدة والواعية من الأبعاد الإيجابية للعولمة وبخاصة فى حقل التعليم (التعليم عن بعد -ثورة الاتصالات- الوفرة المعلوماتية..) على أن يؤخذ ذلك مأخذ الجد فى العمل والممارسة لا من مدخل الوجاهة والزينة دون أدنى تفعيل أو فاعلية.

كما لفت البعض النظر إلى بعض الجوانب السلبية للعولمة على مجال البحث العلمي وبخاصة فى ظل تنامي الحديث عن حقوق الملكية الفكرية.

غاية أمر المناقشين فى هذا المقام من ضرورة التعامل مع فرص العولمة تعاملاً واعياً، وضرورة العمل الجاد لمواجهة مخاطرها وسلبياتها وخاصة فى مجال التعليم الذى يشكل "مخ الحضارة " و"عقل الأمة".

ز. التعليم العالي ومستقبل الجامعة والبحث العلمي: جامعة جديدة وإنسان أكاديمي جديد:

ضمن رؤية محورية تتأسس على قاعدة من أن المستقبل لا يمكن استشرافه دون المعرفة الواعية بالواقع، وضمن مقدمة أخرى مفادها أن بناء الجامعة لا يتم إلا ببناء الإنسان الأكاديمي، وبناء الإنسان الأكاديمي لا يتم إلا بتخلصه من "مضادات الأكاديميا" التى تشربها

المجتمع الجامعي. ضمن هذه المقومات الثلاث دارت توجهات النقاش كما يلى:

- إذا كان لنا أن نفكر فى جامعات المستقبل فلابد من إحداث قطيعة مع تلك القيم المجتمعية المثبطة للعمل الأكاديمي، ولابد من تبنى قيم جديدة وأفكار جديدة تتميز عن المجتمع لتقوده وترسم له ملامح الحلول الناجحة لمشاكله.
- ضرورة تفحص منطق " البقع الحمراء" والتي تكتسب مشروعية وجودها من وجودها نفسه واستمراريته، وكثير من هذه البقع يرتبط بالظاهرة التعليمية فى مصر.

كانت تلك محاور المؤتمر الثلاثة وتوجهات النقاش التى ارتبطت بخريطة موضوعاته، إلا أن مؤتمر كهذا محدود فى موضوعه ووقته لم يكن ليستوعب كامل هذه الخريطة، ومن هنا بدا للبعض أن يقترح الاهتمام الخاص بموضوعات بعينها مثل " الامتحانات كأسلوب لتقويم أداء الطلاب"، وضرورات التوسع فى الدراسة المتأنية لقضايا تطوير التعليم الجامعى، والآليات التى تترجم عملية التطوير الجامعى، والآليات التى تترجم عملية التطوير إلى واقع فعلى ينهض بالجامعة ووظائفها وتأثيرها فى محيطها المجتمعى.

٣. التوصيات حول منظومة التعليم الجامعي والبحث العلمي:

ضمن سلسلة مؤتمرات مركز البحوث والدراسات السياسية لم يحاول المركز أن يقدم ما يتعارف عليه فى مؤتمرات جامعية أخرى "بالتوصيات"، إلا أن طبيعة هذا المؤتمر الخاصة وارتباطه بسياسة عامة تتعلق بالمنظومة الجامعية والبحث العلمي، فرض علينا ونحن نقدم هذا التقرير أن نضمنه جملة من التوصيات لمناسبة هذا الأسلوب فى مقام مؤتمر كهذا.

ويمكن تقسيم هذه التوصيات إلى ثلاثة أنواع مهمة ومتكاملة منها ما يتعلق بالتوصيات العامة، ومنها ما يتعلق بمجموعة من التوصيات التى ترتبط بإعادة النظر فيما هو قائم فيما يتعلق بالاستراتيجيات والتطوير، والآليات والوسائل. أما النوع الثالث من التوصيات فيهتم بتلك التوصيات الإجرائية والفنية.

أ. التوصيات العامة:

- ضرورة ترجمة اعتبار التعليم كعنصر من عناصر الأمن القومي إلى خطط وسياسات وآليات وإجراءات، على أن تسهم المؤسسات والقوى الفاعلة فى صياغة رؤية وفلسفة واستراتيجية للتعليم عامة والتعليم العالي خاصة.

- ضرورة الاهتمام بإنشاء وتأسيس جامعات حضارية تكون مهمتها الرئيسية الحفاظ على الثوابت الأساسية المتعلقة بالمجتمع، ودعم الهوية والانتماء ومهارات اللغة العربية، فضلاً عن الاهتمام بالقضايا الحضارية الكبرى وكذا المستقبلية، في إطار خطة شاملة لتخصيص الجامعات لأدوار متنوعة؛ منها ما هو حضاري تأسيسي استراتيجي، ومنها ما هو معرفي وثقافي، ومنها ما هو مهارى وتدريبي، أو فني ومهني.
- ضرورة تأسيس مشروع نهضوى متكامل يحمل فلسفة كاملة تجعل من التعليم ركناً أساسياً فيها، والتعليم الجامعي قاطرة له، ذلك أن عملية الإصلاح والنهضة تفرض النظر الشامل لعملية الإصلاح وتكافل عناصرها.
- ضرورة استمرار مسئولية الدولة عن مجال التعليم عامة والتعليم الجامعي على وجه الخصوص، دون أن يعنى ذلك التأثير السالب على استقلالية الجامعة إدارياً وعلمياً. فاعتبار التعليم قضية أمن قومي يجعلها أبعد ما تكون من مساحات سلطة، وإنما حال التعليم العالي يعانى من أزمة هيكلية واجبة المواجهة والنهوض لبدء وضع حلول جذرية وفاعلة لها.
- استمرار نشر التعليم العالي مع ضمان تحسين نوعية (نوعية الجودة) (نوعية الحاجات). وذلك ضمن رؤية استراتيجية واضحة، وفلسفة متكاملة للتعليم، وعمليات تطويره بحيث تتحدد مساراته ووجهته ضمن التعرف على خريطة المشكلات الحالة، والحاجات التابعة.
- ضرورة النظر إلى سلبيات التعليم العالي والتحديات التى تواجهه لا باعتبارها عوامل إحباط، بل يجب أن تمثل محفزات دافعة لمواجهتها إيجابياً. وهو أمر يوجب تعبئة كافة الطاقات الجامعية بفاعلية لمواجهة الإشكاليات والتحديات، ذلك أن المسئولية عن الحالة الجامعية تشمل كافة أطراف المجتمع الجامعي وعناصر الحياة الجامعية.
- ضرورة النظر إلى الجامعة لا باعتبارها مجرد انعكاس للنسق القيمي والسياسي للمجتمع والدولة، مهما كانت طبيعته أو وجهه، بل يجب أن تقوم الجامعة بدورها الرسالي ووظيفتها التأسيسية، حتى تتمكن من القيام بدورها الريادي فى صياغة هذه الأنساق بما تسهم به كقاطرة لعملية الإصلاح والتغيير والتطوير.

- إن تنوع منظومة التعليم الجامعي والإضافة إليها من أساليب وطرائق جديدة، فضلاً عن أن أشكال مثل التعليم الجامعي الخاص والأهلي والجامعات الأجنبية لا يجب أن يكون على حساب الجامعات الرسمية الكبرى وهوية التعليم العالي، فهذه الأنماط الجديدة ليست بدائل عن الجامعات الوطنية، ويجب ألا تكون وسيلة من وسائل الالتفاف على سبل العلاج الجذرى المطلوب لحماية جامعاتنا الوطنية الرسمية.
- ضرورة الاهتمام بالتعليم العالي ما قبل الجامعي باعتباره مدخلاً للتعليم الجامعي، وذلك لضمان مسيرة إصلاحه وتمكينه للقيام بأدواره ورسالته المجتمعية والإنمائية.

ب. توصيات مراجعة وتقويم الواقع الجامعي والمجتمعي:

انصب هذا النوع من التوصيات على تطوير التعليم الجامعي وعمليات إصلاحه، باعتبارها الأمر الذى يستحق أن يهتم به المجتمع الجامعي والمجتمع العام الذى يستفيد من خدمة هذه المؤسسات الجامعية.

- الإيمان العميق بأن إصلاح التعليم العالي لابد أن يكون تطوراً وتطويراً واعياً وراسخاً ومدروساً، يُحدَد فيه العاجل والآجل وما يمكن تداركه على تراخٍ، وما لا يمكن تداركه وتأخيره قد يؤدى إلى فواته، عمليات بعضها من بعض لابد أن تحقق "جودة المعايير" كطريق أولى وتأسيسي "لمعايير الجودة " فى إطار الاحتياجات النابعة لا معايير تابعة.

- ضرورة ترجمة استراتيجية تطوير التعليم العالي عام ٢٠٠٠ إلى مجموعة خطط أداء Action Plansقابلة للتنفيذ، وتحديد خريطة البرامج ضمن تغطيتها للحاجات الأساسية والضرورات الكبرى، وصياغتها ضمن فلسفة أولويات تجعل البرامج متراتبة متراكمة متراكبة ذات طبيعة منظومية.

- ضرورة الاهتمام بجودة "التعليم العام" وتقويمها وتقديم المقترحات الخاصة بعلاج جوانب القصور فيها وتنمية وتكريس جوانب القوة منها، باعتبار ذلك مدخلاً مهماً للتعليم العالي يبنى فوقه ويعتمد عليه ويصب فى جودة التعليم الجامعي. وإدخال عمليات التوجيه التعليمي والتربوي والتوجيه الوظائفي فى التعليم ما قبل الجامعي حتى يمكن تحسين مدخلات التعليم العالي.

- ضرورة تأسيس عملية التطوير على قاعدة تأسيسية معلوماتية، وقاعدة بحثية علمية وتجريبية، وتربوية، والانطلاق فى تطوير التعليم العالي من تحليل ودراسة جميع البحوث

الجامعية فى هذا المجال، وبما يؤكد على تكافل الجهود فى هذا المقام ضمن "فريق عمل جماعي" عند مناقشة وصياغة السياسات، فضلاً عن اتخاذ القرار فى الحلول المقترحة لأي من مشكلات التعليم الجامعي والعالي.

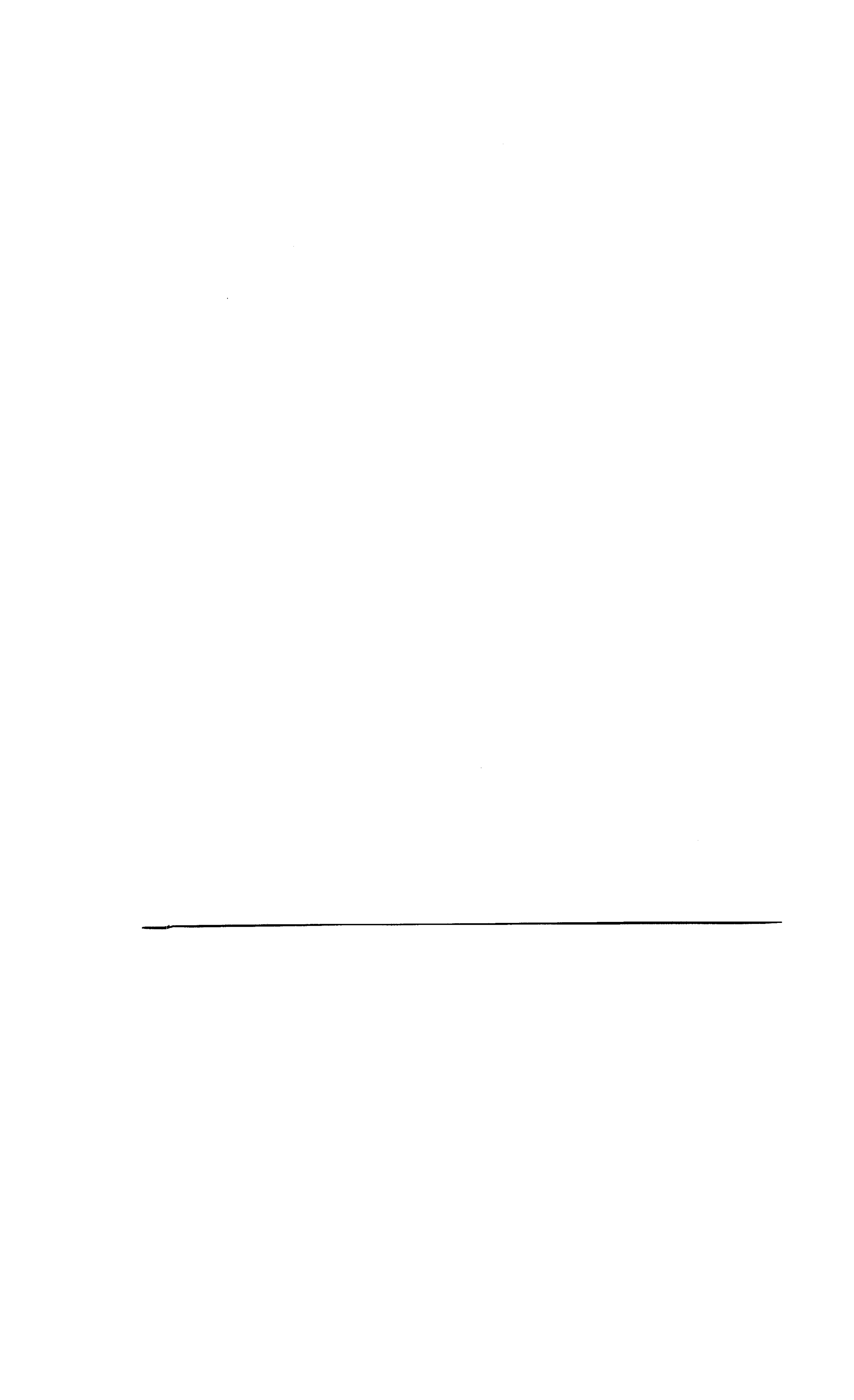
– تقويم المعلم والمتعلم وبيئة التعلم (فى التعليم العالي) فى ضوء منظومة من معايير الجودة تتناسب مع حالة المجتمع الجامعي، والاستئناس بالمستويات القياسية العالمية كواحدة من منظومة غايات من أجل تحقيق الجودة النوعية، دون أن يعنى ذلك إغفال تقويم مخرجات التعليم العالي فى ضوء الوظائف الأساسية للتعليم الجامعي والهدف منه، وكذا فى ضوء رضا مؤسسات المجتمع المهنية والثقافية والنقابية والسياسية من أجل تحقيق الجودة الكلية الشاملة، ومراعاة نوعية الجودة يجب أن تمتد إلى كافة أنواع التعليم الجامعي وخاصة التعليم المفتوح والتعليم الخاص.

جـ. التوصيات الإجرائية والفنية والمتعلقة بالوسائل والآليات:

- ضرورة دعم أساليب التعلم الذاتى، وإثارة حوافز التعليم المستمر فى شتى أنواع التعليم العالي.
- ضرورة تأسيس وإنشاء مؤسسات مجتمع مدني لإعادة الاعتبار إلى الجامعة ورسالتها، أو الاهتمام بواحدة من قضايا التعليم العالي أو أكثر.
- تضمين المناهج الدراسية بعض المهارات الحياتية مثل علاقة المادة بتكوين مواطن منتج، وقادر على الاستهلاك الرشيد، وفعال فى المجال العام والمواطنة والعلاقات الإنسانية وقادر على اتباع الأسلوب العلمي فى التفكير.
- التأكيد على ضرورة تدريس مقررات حول حقوق الإنسان فى كافة التخصصات، على أن يسبق ذلك تدريب من يقومون بتدريس مثل هذه القرارات لضمان فعالية هذه المقررات من خلال عمليات التدريس الفعّال.
- التأكيد على اشتراك مؤسسات المجتمع التى يتدرب ويعمل بها الطلاب فى تقويم الأداء والمخرج الجامعي، باعتبار ذلك أمراً مهما فى التغذية الراجعة لهذا الأداء.
- التزام المباني الجامعية المستحدثة بمتطلبات تطوير المناهج وتجويد التعليم العالي مع مراعاة الجوانب الجمالية والصحية وخامات البيئة المحلية (فلسفة المكان ومعاني المباني).

- تضمين امتحانات الثانوية العامة ورقة لقياس ميول وقدرات واستعدادات الطلاب للالتحاق بنوعية معينة من التعليم العالي.
- ضرورة البحث فى ترشيد مجانية التعليم واستثمار الإمكانيات فى تحسين جودة ونوعية التعليم، إن الارتباط والتوازن بين الكم والكيف فى إطار رؤية استراتيجية واضحة وترجمتها إلى آليات عملية غاية فى الأهمية للنهوض بالتعليم الجامعي ونوعيته.
- احتلت التوصيات الفنية والإجرائية التى ترتبط بالجانب التمويلي مقاماً مهماً ضمن هذا النمط من التوصيات:
- توفير موارد ذاتية خاصة لتمويل العملية التعليمية بمشاركة المجتمع المدني، انطلاقاً من فكر الوقف مثلاً.
- الاتجاه إلى التمويل التعاوني فى التعليم العالي الخاص كبديل للتمويل الرأسمالي الاستثماري.
- الدعوة إلى نشر فكرة المدارس والمعاهد التعاونية التى تقوم على أساس إسهام المجتمع وأولياء أمور الطلاب ببناء هذه المدارس والمعاهد عن طريق المجتمع المدني الطوعي ورجال الأعمال (بدون غرض الربح).
- إحياء ثقافة الوقف الخيري باعتبارها أحد الحلول لأزمة تمويل التعليم الجامعي فضلاً عن ضمان استقلال المجتمع الجامعي.
- دعم تعاون الجامعات العربية فى مجال الدراسات العليا والبحوث والنشر.

بين المجتمع والجامعة والجماعة الوطنية صلة وثيقة كما أكدنا، ولا يعقل أن يفكر ويخطط للجامعة ويعالج مصيرها فى كثير من الأحيان خارج دائرتها، بدل أن تكون هى مصدر التنظير لكل تخطيط، ومرجعا لكل مبادرة علمية أو تربوية تهم بإصلاح مؤسسات الأمة واستشراف مستقبلاتها، فمفروض فى الجامعة أن تكون منتدى لتشخيص ودراسة وتحليل واقع الأمة، واستشراف مستقبلات الخير لها وبيان شروطها وإعداد الأطر والكفاءات اللازمة بمهام الإصلاح والتطوير التى تولدت عن خلاصات ونتائج ذلك التشخيص وذلك الاستشراف، ودعوة الفئات الفاعلة وجمع كلمتها حول مشروع مجتمعي حواراً ونقاشاً وتكويناً، وإعداداً وتربية وتثقيفاً...إنها الجامعة.



قائمة المشاركين

١. د. إبراهيم البيومي غانم	خبير – قسم بحوث وقياسات الرأي العام – المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية
٢. د. أحمد زايد	عميد كلية الآداب – جامعة القاهرة
٣. د. أحمد شوقي	المدير التنفيذي لوحدة تنسيق العلاقات الخارجية بالمجلس الأعلى للجامعات
٤. أ. أسامة أحمد مجاهد	باحث فى العلوم السياسية
٥. د. إسماعيل صبري مقلد	أستاذ العلوم السياسية– كلية التجارة– جامعة أسيوط
٦. د. السيد عبد المطلب غانم	أستاذ العلوم السياسية –كلية الاقتصاد والعلوم السياسية –جامعة القاهرة.
٧. د. إلهام عبد الحميد	وكيل معهد الدراسات التربوية لشؤون خدمة المجتمع – جامعة القاهرة
٨. د. أميمة عبود	أستاذ مساعد – قسم العلوم السياسية – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية –جامعة القاهرة
٩. د. جلال البنداري	خبير برلماني – مركز البحوث البرلمانية –مجلس الشعب محاضر فى الجامعات المصرية والعربية
١٠. د. حازم حسني	رئيس قسم تطبيقات الحاسب الآلي – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.
١١. د. حسن عيسى	أستاذ علم نفس تربوي ومستشار التقويم التربوي بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ورئيس مجلس إدارة جمعية الشفافية المصرية.
١٢. د. حسن نافعة	رئيس قسم العلوم السياسية –كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.
١٣. د. حسن وجيه	خبير لغويات التفاوض الدولي – كلية اللغات والترجمة – جامعة الأزهر
١٤. د. رجاء سليم	خبيرة فى شئون الطلاب الوافدين ومدير عام الإدارة العامة للبحوث.
١٥. أ. رضوى صلاح	باحثة في العلوم السياسية.
١٦. د. زينب سليم	أستاذ الإحصاء– كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.
١٧. د. سعيد إسماعيل على	أستاذ – كلية التربية– جامعة عين شمس

١٨. د. سلمى البكرى	استاذ العلوم السياسيه المساعد بجامعه اكتوبر للعلوم الحديثة والآداب رئيس مجلس إدارة مدارس الجيل الجديد الدولية
١٩ د. سلوى شعراوى جمعة	أستاذ العلوم السياسية - كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.
٢٠. د. سمير عبد الوهاب	مدير مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية-جامعة القاهرة
٢١. د. سمير نعيم	أستاذ الاجتماع - جامعة عين شمس
٢٢. د. سيف الدين عبد الفتاح	نائب مدير مركز البحوث والدراسات السياسية
٢٣. د. شادية عبد الحليم	مدرس بمعهد الدراسات التربوية- قسم التعليم العالى
٢٤. د. صلاح سالم زرنوقة	خبير بمركز دراسات وبحوث الدول النامية - جامعة القاهرة
٢٥. المستشار طارق البشرى	نائب رئيس مجلس الدولة الأسبق
٢٦. د. عبد الخبير عطا	أستاذ العلوم السياسية- كلية التجارة- جامعة أسيوط
٢٧. د. عبد الله التطاوى	نائب رئيس جامعة القاهرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة
٢٨. د. عبد الله شحاتة	مدرس الاقتصاد- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة
٢٩. د. عدلى رضا	وكيل كلية الإعلام لشئون الدراسات العليا والبحوث- جامعة القاهرة
٣٠. د. عطية شاهين	أستاذ مساعد - قسم التصميم الداخلى والأثاث- كلية الفنون التطبيقية- جامعة حلوان
٣١. د. علىّ الدين هلال	أستاذ العلوم السياسية- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة
٣٢. د. على عبد الرحمن	رئيس جامعة القاهرة
٣٣. د. على ليلة	أستاذ علم الاجتماع- كلية الآداب- جامعة عين شمس
٣٤. د. عماد صيام	مستشار تنمية وباحث في مجال علم الاجتماع السياسي
٣٥. د. عمرو دراج	نائب رئيس مجلس إدارة نادى أعضاء هيئة التدريس- جامعة القاهرة
٣٦. د. عمرو عزت سلامة	وزير التعليم العالى والدولة لشئون البحث العلمى السابق
٣٧. د. كمال المنوفى	العميد السابق لكلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة
٣٨. د. محمد زكى عويس	أستاذ الفيزياء- كلية العلوم- جامعة القاهرة
٣٩. د. محمد شبانة	رئيس قسم العلوم السياسية- كلية الاقتصاد والإدارة - جامعة ٦ أكتوبر
٤٠. د. محمود عودة	أستاذ علم الاجتماع- كلية الآداب- جامعة عين شمس
٤١. د. محمود شوق	أستاذ المناهج وطرائق تعليم الرياضيات - جامعة القاهرة مقرر لجنة تطوير المناهج فى رابطة الجامعات الإسلامية

٤٢. د مصطفى كامل السيد	استاد العلوم السياسية- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعه القاهرة
٤٣. د.معتز بالله عبد الفتاح	مدرس العلوم السياسية- كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة
٤٤. د. منير بدوى	رئيس قسم العلوم السياسية- كلية التجارة- جامعة أسيوط
٤٥. د. نادر فرجاني	مدير مركز المشكاة
٤٦. د. نادية محمود مصطفى	مدير مركز البحوث والدراسات السياسية- جامعة القاهرة
٤٧. د. ناهد عز الدين	مدرس العلوم السياسية-كلية الاقتصاد والعلوم السياسية- جامعة القاهرة
٤٨. د. يونان لبيب رزق	أستاذ التاريخ- كلية البنات- جامعة عين شمس

مركز البحوث والدراسات السياسية

مركز البحوث والدراسات السياسية وحدة ذات طابع خاص لها استقلالها الفنى والمالى والإدارى ملحقة بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة.

ووفقا للائحة، يختص المركز بتشجيع وإجراء الأبحاث التى تعبر عن اهتمامات مجموعة الباحثين فى مجالات علم السياسة وتلك التى تحتاج إليها الجامعات والهيئات الوطنية، وإجراء البحوث والدراسات بشأن المشكلات السياسية ذات الأهمية الوطنية، فضلا عن تجميع البيانات والإحصاءات التى يحتاج إليها البحث السياسى، كما ينظم دورات تدريبية فى منهج البحث فى العلوم السياسية.

رئيس مجلس إدارة المركز:

د. منى البرادعى — عميد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

مدير المركز:

د. نادية محمود مصطفى — أستاذ العلوم السياسية بالكلية.

أعضاء مجلس الإدارة

«وفقا للترتيب الأبجدي»

قائمة كتب المركز

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
١	دراسات فى السياسة الخارجية المصرية	د. على الدين هلال (محرر)
٢	اتجاهات حديثة فى علم السياسة	د. على عبد القادر (تقديم)
٣	تحليل السياسات العامة: قضايا نظرية ومنهجية	د. على الدين هلال (محرر)
٤	تحليل السياسات العامة فى مصر	د. على الدين هلال (تقديم)
٥	القطاع الخاص والسياسات العامة فى مصر	د. أمانى قنديل (محرر)
٦	النظم المحلية فى الدول الاسكندنافية	د. السيد عبد المطلب غانم
٧	الثورة والثورة المضادة فى نيكاراجوا	د. نادية محمود مصطفى
٨	الأقليات والاستقرار السياسى فى الوطن العربي	د. نيفين عبد المنعم سعد
٩	التجديد السياسى والواقع العربي المعاصر	د. سيف الدين عبد الفتاح
١٠	تحليل السياسة الخارجية	د. محمد السيد سليم
١١	انتخابات الكنيست الثانى عشر فى إسرائيل	د. على الدين هلال (محرر)
١٢	الإدارة المصرية لازمة طابا	د. أحمد حسن الرشيدى (محرر)
١٣	تقويم السياسات العامة	د. السيد عبد المطلب (محرر)
١٤	تدريس العلوم السياسية فى الوطن العربي	د. عبد المنعم سعيد (محرر)
١٥	التحولات السياسية الحديثة فى الوطن العربي	د. مصطفى كامل السيد (محرر)
١٦	العلاقات المصرية-السودانية	د. أسامة الغزالى حرب (محرر)
١٧	حكم هيئة تحكيم طابا	د. أحمد صادق القشيرى
١٨	التبادل الطلابى بين مصر والدول الأفريقية	د. رجاء سليم
١٩	مصر والجماعة الاقتصادية الأوروبية ١٩٩٢	د. هناء خير الدين د. أحمد يوسف أحمد (محرران)
٢٠	الأيديولوجية والتنمية فى أفريقيا	د. حمدى عبد الرحمن
٢١	العالمية والخصوصية فى دراسة المنطقة العربية	د. نيفين عبد المنعم مسعد (محرر)

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
٢٢	البحث الإمبيريقى فى العلوم السياسية	د. ودودة بدران (محرر)
٢٣	النظام السياسى المصرى: التغير والاستمرار	د. على الدين هلال (محرر)
٢٤	سياسة مصر الخارجية فى عالم متغير	د. أحمد يوسف أحمد (محرر)
٢٥	مصر وتحديات التسعينات	د. عبد المنعم سعيد (محرر)
٢٦	معجم النظم السياسية الليبرالية	د. حسن نافعة
٢٧	سياسة التعليم الجامعى فى مصر	د. أمانى قنديل (محرر)
٢٨	الوطن العربي فى عالم متغير	د. نازلى معوض (محرر)
٢٩	التوظف الحكومى فى مصر	د. السيد عبد المطلب غانم (محرر)
٣٠	الدور السياسى للأزهر (١٩٥٢-١٩٨١)	د. ماجدة على صالح ربيع
٣١	الانعكاسات الدولية والإقليمية لأزمة الخليج	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٣٢	الكويت وتحديات مرحلة إعادة البناء	مجموعة باحثين
٣٣	اقترابات البحث فى العلوم الاجتماعية	د. ودودة بدران (محرر)
٣٤	الدولة والنظام العالمى: مؤثرات التبعية ومصر	د. أحمد ثابت
٣٥	تطور علاقة مصر بالجماعة الاقتصادية الأوروبية (١٩٨٩-١٩٩٠)	د. ودودة بدران (محرر)
٣٦	تصميم البحوث فى العلوم الاجتماعية	د. ودودة بدران (محرر)
٣٧	حرب الخليج والسياسة المصرية	د. مصطفى علوى (محرر)
٣٨	حتى لا تنشب حرب عربية عربية أخرى	د. مصطفى كامل السيد (محرر)
٣٩	حدود مصر الدولية	د. أحمد عبد الونيس شتا (محرر)
٤٠	قضايا نظرية فى السياسة المقارنة	د. عبد الغفار رشاد (محرر)
٤١	الإدارة الأمريكية الجديدة والشرق الأوسط	د. هالة سعودى (محرر)
٤٢	التحولات الديمقراطية فى الوطن العربي	د. نيفين عبد المنعم مسعد (محرر)
٤٣	مصر وأمن الخليج بعد الحرب	د. مصطفى علوى (محرر)

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
٤٤	جامعة الدول العربية	أ. جميل مطر وآخرون
٤٥	الكويت من الإمارة إلى الدولة:دراسة فى نشأة دولة الكويت وتطور مركزها القانونى وعلاقاتها الدولية	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٤٦	السياسات الخارجية للدول العربية (ط١)	د. بهجت قرنى د. على الدين هلال (محرران)
٤٧	دليل تقييم كفاءة التنظيم فى المنظمات العامة	د. أحمد رشيد
٤٨	العلاقات العربية -الأفريقية	د. إجلال رأفت (محرر)
٤٩	المفاوضات العربية-الإسرائيلية ومستقبل السلام فى الشرق الأوسط	د. مصطفى علوى (محرر)
٥٠	النظام العالمى الجديد	د. محمد السيد سليم (محرر)
٥١	ماذا يعنى خريج علوم سياسية	د. على الصاوى
٥٢	التحول الديمقراطى فى المغرب	د. أحمد ثابت
٥٣	اتجاهات جديدة فى الإدارة بين النظرية والتطبيق	د. عطية حسين أفندى
٥٤	الجماعة الأوروبية ألمانيا ومصر	د. ودودة بدران (محرر)
٥٥	السياسة والتغير الاجتماعى فى الوطن العربي	د. جلال عبد الله معوض
٥٦	الأمم المتحدة فى ظل التحولات الراهنة فى النظــام الدولى	د. حسن نافعة (محرر)
٥٧	معجم المصطلحات السياسية	د. على الدين هلال (مشرف) د. نيفين مسعد (محرر)
٥٨	أمن الخليج العربي: دراسة فى الإدراك والسياسات	د. عبد المنعم المشاط (محرر)
٥٩	التطور السياسى فى مصر ١٩٨٢-١٩٩٢	د. صفى الدين خربوش (محرر)
٦٠	الثقافة السياسية فى مصر بين الاستمرارية والتغير	د. كمال المنوفى د. حسنين توفيق (محرران)
٦١	التعليم والتنشئة السياسية فى مصر	د. كمال المنوفى (محرر)
٦٢	منظمة المؤتمر الإسلامي فى عالم متغير	د. محمد السيد سليم (محرر)

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
٦٣	الدور الإقليمى لمصر فى الشرق الأوسط	د. عبد المنعم المشاط (محرر)
٦٤	المرأة المصرية والعمل العام:رؤية مستقبلية	د. علا أبو زيد (محرر)
٦٥	إصلاح الأمم المتحدة	د. حسن نافعة
٦٦	الحركات الإسلامية فى عالم متغير	د. علا أبو زيد (محرر)
٦٧	المصالحة العربية الرؤى-الآليات-احتمالات النجاح	د. صفى الدين خربوش (محرر)
٦٨	السياسة والنظام المحلى فى مصر	د. السيدعبد المطلب غانم (محرر)
٦٩	ظاهرة العنف السياسى من منظور مقارن	د. نيفين عبد المنعم مسعد (محرر)
٧٠	النخبة السياسية فى العالم العربي	د. على الصاوى (محرر)
٧١	التحليل السياسى الإمبريقى: طرق البحث فى العلوم السياسية	مجموعة مترجمين
٧٢	مصر والقوى الكبرى فى النظام الدولى الجديد	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٧٣	الانتخابات الإسرائيلية "الكنيست الرابعة عشر ١٩٩٦" ومستقبل التسوية	د. عبد العليم محمد
٧٤	قضايا الخصخصة فى مجلس الشعب	د. عزة وهبى
٧٥	تطور النظام السياسى فى مصر ١٨٠٣-١٩٩٧	د. على الدين هلال
٧٦	منظمة المؤتمر الإسلامي: دراسة قانونية-سياسية فى ضوء قانون المنظمات الدولية	د. أحمد الرشيدى
٧٧	المؤسسة التشريعية فى الوطن العربي	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٧٨	الحماية الدولية للاجئين	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٧٩	مصر ومشروعات النظام الإقليمى الجديد فى المنطقة	د. نادية محمود مصطفى (محرر)
٨٠	القضية الفلسطينية وآفاق التسوية السلمية	د. أحمد الرشيدى (محرر)
٨١	تطور النظام السياسى فى مصر ١٨٠٣-١٩٩٩(ط٢)	د. على الدين هلال

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
٨٢	مصر ودول الجوار الجغرافى فى التسعينيات	د. نازلى معوض أحمد (محرر)
٨٣	العلاقات الدولية بين الأصول الإسلامية وبين خبرة التاريخ الإسلامى	د .نادية محمود مصطفى د. سيف عبد الفتاح (محرران)
٨٤	السياسات الخارجية للحركات الإسلامية	د. نيفين عبد المنعم مسعد د. عبد العاطى محمد
٨٥	تطور النظام السياسى فى مصر ١٨٠٣-١٩٩٩(٣)	د. على الدين هــــــلال
٨٦	الليبرالية الجديدة	د. نازلى معوض أحمد (محرر)
٨٧	قضايا العلاقات المصرية-التركية	د. جلال عبد الله معوض
٨٨	مصر ودول الجوار الجغرافى فى التسعينات(ط٢)	د. نازلى معوض أحمد (محرر)
٨٩	الخبرة السياسية المصرية فى مائة عام	د. نازلى معوض أحمد (محرر)
٩٠	إحياء النظام الإقليمي العربي	د. أحمد الرشيــــــــدى
٩١	المدرسة المصرية فى السياسة الخارجية (مجلدان)	د. مصطفى علــوى (محرر)
٩٢	السياسات الخارجية للدول العربية (الطبعة الثانية)	د. علىّ الدين هلال د. بهجت قرنـــى (محرران)
٩٣	العدوان على العراق:خريطة أزمة ومستقبل أمة (الطبعة الأولى)	د. نادية محمود مصطفى د. حسن نافعة (محرران)
٩٤	حول دلالات عملية الانتخابات الإسرائيلية ونتائجها: إسرائيل فى مفترق طرق	د. نادية محمود مصطفى أ. جلال الدين عز الدين (محرران)
٩٥	الفكر السياسى المصرى المعاصر	د. علا أبو زيد (محرر)
٩٦	مصر والأمة: ماذا بعد العدوان على العراق	د. عمرو دراج د. نادية محمود مصطفى (محرران)

م	عنوان الكتاب	المؤلف (المحرر)
٩٧	إسرائيل من الداخل:خريطة الواقع وسيناريوهات المستقبل	د. نادية محمود مصطفى أ. هبه رءوف (محرران)
٩٨	تطور النظام السياسى فى مصر ١٨٠٢-١٩٩٩ (الطبعة الخامسة)	د. على الدين هلال
٩٩	الدور الإقليمى لمصر فى مواجهة التحديات الراهنة	د. نادية محمود مصطفى د. زينب عبد العظيم (محرران)
١٠٠	ماذا بعد انهيار عملية التسوية السلمية	د. نادية محمود مصطفى (محرر)
١٠١	بيان تطور الحل العسكرى الإسرائيلى ومراجعة السياسة الإسرائيلية تجاه التسوية السلمية ٢٠٠٠-٢٠٠٤ : قراءة فى وثيقة جنيف وتداعياتها.	د. نادية محمود مصطفى أ. أمجد جبريل (محرران)
١٠٢	استراتيجية التواصل مع فلسطينيى ٤٨	إعداد: أ.د. أحمد جراد - أ.د. نادية مصطفى د. نادية مصطفى (محرر)
١٠٣	أبعاد الصراع فى دارفور: الأزمة والأفق المستقبلى	إعداد: أ.د. إجلال رأفت - أ. هانىء رسلان أ.د. نادية مصطفى (محرر)
١٠٤	ثلاثون عاماً على حرب أكتوبر: نظرة للأمام	أ.د. نادية مصطفى د. باكينام الشرقاوى (محرران)
١٠٥	المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية: رؤى جديدة لعالم متغير	د. علا أبو زيد أ. هبة رءوف عزت (محرران)
١٠٦	الشرق الأوسط بعد ١١-٩- رؤى مصرية وتركية	أ.د. نادية مصطفى د. باكينام الشرقاوى (محرران)
١٠٧	برامج التربية المدنية فى مصر حاضرها ومستقبلها	أ.د. علا أبو زيد (محرر)
١٠٨	الاتحاد الأوروبي والوضع السياسي الجديد فى الوطن العربي ١٩٩١-٢٠٠٣	أ.د. وفاء السعد الشربينى (محرر)

مكتبة الآداب ٤٢ ميدان الأوبرا - القاهرة
ت : ٣٩٠٠٨٦٨

رقم الإيداع : ٣٦٠٩ لسنة ٢٠٠٦ م

الترقيم الدولي: I.S.B.N.: 977 - 241 - 77 3 - X